

**Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta**

**METAANALÝZA ZÁVĚREČNÝCH PRACÍ
ZABÝVAJÍCÍCH SE TERMÍNEM
KOMPETENCE**

Rok 2013

Kateřina Svobodová

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

Kateřina Svobodová

Metaanalýza závěrečných prací zabývajících se termínem kompetence
Cluster analysis of final thesis dealing with the term competencies

Diplomová práce

Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Management vzdělávání

Vedoucí závěrečné práce/Školitel: PhDr. Václav Trojan, Ph.D.

Rok 2013

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci vypracovala pod vedením vedoucího práce/školitele samostatně a citovala všechny použité prameny a literaturu. Dále prohlašuji, že práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Souhlasím s trvalým uložením elektronické verze mé práce v databázi meziuniverzitního projektu Theses.cz za účelem soustavné kontroly podobnosti kvalifikačních prací.

V Praze, 25. 11. 2013

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Prohlašuji', is written over a horizontal dotted line.

podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování panu PhDr. Václavu Trojanovi, Ph.D. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé práce. Rovněž bych chtěla poděkovat panu Doc. Jaroslavu Kalousovi za příkladné pedagogické vedení, ochotu a podporu v průběhu mého studia. Děkuji svým přátelům a blízkým za jejich trpělivost a toleranci v náročném období mých studií.

A handwritten signature in blue ink, reading "Jaroslava Kalousa", written over a dotted horizontal line.

podpis

ABSTRAKT:

Diplomová práce analyzuje závěrečné práce, a to jak bakalářské tak diplomové, obhájené na katedře Centra školského managementu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze za období roku 2010 až 2012. Diplomová práce se zabývá metaanalýzou závěrečných prací zabývajících se termínem kompetence, a to zejména v oblasti vedení škol, tedy vedoucích a řídicích pracovníků škol. Rešerše adekvátního rozsahu závěrečných prací tj. Osmi bakalářských a tří diplomových, se zaměří také na kompetence v oblasti personálního řízení ve školství. Pro práci bude využito kvalitativního způsobu zpracování, přičemž bude prováděna obsahová analýza textu a jeho interpretace, jejímž stěžejním efektivním metodickým nástrojem je komparace. Je nutné dodržet zásadu objektivitu. Závěrečné práce nebudou hodnoceny, nýbrž objektivně srovnávány. Práce uvede případné delty tvrzení, jež nebyly zkoumány. Komparace se zaměří na nástroje zjištění, způsoby uchopení tématu, autorské styly apod. Výsledný model rešerše představí komparaci odborných vysokoškolských prací společného tématu kompetence v oblasti vedení škol, sumář poznatků daného tématu.

KLÍČOVÁ SLOVA:

Kompetence, kompetenční model, management, vedení školy, řízení a rozvoj lidských zdrojů.

ABSTRACT:

This thesis analyzes the final thesis, bachelor's and master's ones defended at The School Management Centre Department of the Education Faculty of Charles University in Prague for the period from 2010 until 2012. This thesis deals with cluster analysis theses dealing with the term competence, particularly in the area of school leadership, that leaders and managers of schools. Theses researches of adequate extent i.e. eight bachelor's and three master's theses, will also focus on competence in the field of personnel management at schools. A qualitative method will be used for the thesis work, which will be conducted content analysis of the text and its interpretation, whose main tool is an effective methodological comparison. It is necessary to observe the principle of objectivity. The final theses will not be evaluated otherwise objectively compared. The thesis work is indicating any differences between claims that have not been investigated. The comparison will focus on the tools to determine ways of grasping the subject, the author styles, etc. The resulting model presents a comparison of research expertise of final university thesis dealing with common theme competence in the field of school leadership, summary knowledge of the topic.

KEYWORDS:

Competence, competency model, management, school leadership, human resources management and development.

Obsah

1	Úvod	7
2	Identifikace a charakteristika VŠ prací	8
2.1	Metodika	11
3.	Kompetence	12
2.2	Klíčové kompetence	14
2.3	Kompetenční profil	15
2.4	Kompetenční model	16
2.5	Management & Manager.....	16
2.6	Leadership & Leader	17
2.7	Manažerské funkce vs. manažerské kompetence.....	18
2.8	Řízení a rozvoj lidských zdrojů.....	19
2.9	Kvalifikace	21
2.10	Celoživotní vzdělávání vs. další vzdělávání	21
2.11	Organizace & organizování	22
2.12	Škola & školský management.....	22
3	Legislativní rámec vzdělávání	23
4	Vedení školy.....	24
4.1	Ředitel školy	26
4.2	Zástupce ředitele školy	27
4.3	Vzdělávání ředitelů škol a jejich zástupců.....	28
4.4	Výběrové řízení ve školství.....	32
4.5	Milníky vedení školy	35
5	Výzkumná část	36
5.1	Identifikace klíčových slov.....	36
5.2	Analýza bakalářských a diplomových prací.....	36
5.2.10	Problémy ředitelek samostatných MŠ v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy, Sedláková Hana, rok 2012, DP.....	64
5.2.11	Standard ředitele školy jako prostředek CŽV a hodnocení ředitelů školy zřizovatelem, Návratová Lenka, rok 2012, DP.	71

1 Úvod

Diplomová práce Metaanalýza závěrečných prací zabývajících se termínem kompetence škol zkoumá již obhájené závěrečné bakalářské práce (BP) a diplomové práce (DP). Univerzity Karlovy, Pedagogické fakulty, katedry Centra školského managementu (CŠM). Základním výzkumným problémem bude komparace postupů, výzkumných zjištění a celkového hodnocení termínu kompetence v uvedených pracích. Záměrem práce není hodnocení těchto prací, ale využití prací jako základních pramenů pro analýzu. Výzkumný problém se opírá o toto tvrzení:

Kompetence předurčují požadavky profese řídících pracovníků, vymezují roli pozice v organizaci, předurčují kritéria pro hodnocení práce ředitele a jsou východiskem pro přípravu ředitelů včetně koncipování jejich dalšího vzdělávání v profesním rozvoji vedoucích pracovníků škol. V tomto případě je předmětem výzkumu ředitel školy, případně zástupce ředitele školy.

Východiska této práce, základní soubor, nebo chceme-li identifikace závěrečných obhájených prací:

- 1) Klíčové kompetence zástupce ředitele v prostředí základních uměleckých škol, Krausová Jana, rok 2010, bakalářská práce
- 2) Komunikační dovednosti ředitele školy, Kuchyňková Eva, rok 2011, bakalářská práce
- 3) Manažerské funkce a jejich delegování v MŠ, Amin Iva, rok 2012, bakalářská práce
- 4) Manažerské kompetence středního managementu, Chotašová Bohdana, rok 2011, bakalářská práce
- 5) Osobnostní kompetence středního managementu školy, Meinschmidtová Blanka, rok 2011, bakalářská práce
- 6) Sociální kompetence středního managementu, Košťálová Vlasta, rok 2011, bakalářská práce
- 7) Systém a kritéria výběru uchazečů na funkci ředitele školy a školského zařízení z pohledu uchazečů, Kašáková Eva, rok 2012, bakalářská práce
- 8) Vedení a rozvoj školy, Kasalová Marie, rok 2010, bakalářská práce
- 9) Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání, Bareš Milan, rok 2012, diplomová práce
- 10) Problémy ředitelek samostatných MŠ v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy, Sedláková Hana, rok 2012, diplomová práce

11) Standard ředitele školy jako prostředek CŽV a hodnocení ředitelů školy zřizovatelem,
Návratová Lenka, rok 2012, diplomová práce

Výše je uveden základní soubor (dále jen VŠ práce), na který budou provedena zobecnění.

Práce se zaměří na dotazy odpovědi v rámci obsahové analýzy prací. Bude zkoumána metoda, jakou byly práce vytvořeny. V případě analýzy VŠ prací klademe zejména tyto dotazy:

- Co autoři prací o problému „kompetence“ zjistili?
- Jaké byly cíle autorů?
- Jaké jsou autory vyzkoumané poznatky z praxe?
- Jakým způsobem autoři získávali informace?
- Využívali stejné či podobné metody zkoumání?
- Byly autory vybrány adekvátní zdroje a použita relevantní literatura?
- Co poznatky prací postrádají?

Kompetence předurčují požadavky profese řídících pracovníků, vymezují roli pozice v organizaci, představují kritéria pro hodnocení práce ředitele a jsou východiskem pro přípravu ředitelů včetně koncipování jejich dalšího vzdělávání v profesním rozvoji vedoucích pracovníků škol.

Komparativní analýza, tedy Metaanalýza závěrečných prací zabývajících se tématem kompetence se skládá z několika kroků, které se vyznačují identifikací a vymezením klíčových pojmů týkajících se zejména přívlastků kompetence tj.: manažerské kompetence, klíčové kompetence, interpersonální kompetence, kognitivní kompetence, motivační kompetence, výkonové kompetence, komunikační kompetence, kompetence k učení, kompetence strategického řízení a řízení rozvoje školy, kompetence vedení pedagogických pracovníků a jejich rozvoje, kompetence zaměřené na kvalitu a výsledky vyučování, a dále kompetenční profily, přístupy, modely atp.

2 Identifikace a charakteristika VŠ prací

Předmětem této práce jsou již obhájené závěrečné VŠ práce, které přísluší Univerzitě Karlově, Pedagogické fakultě, katedře CŠM. Všechny závěrečné práce jsou plně dostupné. Většina rešerší závěrečných bakalářských a diplomových prací obhájených na katedře CŠM za období roku 2010 – 2012 jsou k dispozici v Katalogu Úřední knihovny pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Metaanalýza je analýza většího počtu srovnatelných studií a odborných sdělení a dat, za účelem jejich integrace a posouzení jejich efektivity. Tato vědecká metoda, při které se zpracovává soubor jednotlivých výzkumů či vědeckého ověření, vychází z předpokladu, že spojením většího počtu jednotlivých souborů do jednoho se zvýší celkový efekt přínosu výzkumu v podobě přesnějšího výsledku zpracování.

Předmětem je tedy adekvátní základní soubor v rozsahu jedenácti VŠ prací realizovaných v období roku 2010 až 2012. Shodný tematický základ tvoří termín KOMPETENCE a jeho souvztažnosti ke školskému managementu a vedoucím pracovníkům školy. Přestože nejsou často kompetence v názvu VŠ práce a ne vždy jsou součástí klíčových slov, přesto se autorkou vybrané BP i DP svým charakterem dotýkají zvoleného termínu kompetence.

Tato práce se zaměří na zkoumání obsahů níže charakterizovaných VŠ prací. Směr práce vede k soubornému přehledu současného stavu poznání vymezených v předmětu zkoumání.

Identifikace a charakter VŠ prací

- 1) Klíčové kompetence zástupce ředitele v prostředí základních uměleckých škol, Krausová Jana, rok 2010, BP.
 - a. Cíl; porovnat vzdělávání vedoucích pracovníků na Základní umělecké škole (ZUŠ) a na ostatních školách (autorka dle následujícího obsahu míní ostatními školami jiné typy škol, nejedná se o ostatní ZUŠ územně vymezených).
 - b. Vedoucí BP - Ing. Lenka Nosková; rozsah práce 51 stran a 1 příloha, zdroje v rozsahu 5 publikací, 4 legislativní zdroje, 8 elektronické zdroje, 3 ostatní.
- 2) Komunikační dovednosti ředitele školy, Kuchyňková Eva, rok 2011, BP.
 - a. Cíl; zjistit přístupy ředitelů škol k vlastní komunikaci a prokázat, že ředitelé sice vnímají komunikaci jako důležitý manažerský nástroj, ale ne vždy s ní takto zacházejí.
 - b. Vedoucí BP – Mgr., Bc. Libuše Daňhelková; rozsah práce 63 stran a 5 příloh, zdroje v rozsahu 13 publikací, 5 elektronických zdrojů.
- 3) Manažerské funkce a jejich delegování v MŠ, Amin Iva, rok 2012, BP.
 - a. Cíl; definovat některé termíny a teoretické teze týkající se problematiky managementu, manažerských funkcí a některých znalostí, dovedností a povinností manažerů, dodržet zásady úspěšného delegování výběrem vhodného úkolu i delegáta.
 - b. Vedoucí BP - Mgr. Et. Bc. Jiří Trunda; rozsah práce 55 stran a 1 příloha, zdroje v rozsahu 18 publikací a 2 elektronické zdroje.
- 4) Manažerské kompetence středního managementu, Chotašová Bohdana, rok 2011, BP.

- a. Cíl; Přestože práce zmiňuje termín cíl v různých podobách v počtu několika desítek a pojednává o nutnosti jejich formulace, stanovení, dosahování a vyhodnocování, samotný cíl BP není zřejmý. Pravděpodobný cíl dle prvotní analýzy obsahu práce je identifikace manažerských kompetencí pro výkon funkce zástupkyň ředitelek v mateřských školách (dále MŠ).
 - b. Vedoucí BP – Mgr. Lhotková Irena (titul platný roku 2011); rozsah práce 47 stran a 3 přílohy, zdroje v rozsahu 9 publikací a 2 legislativní zdroje.
- 5) Osobnostní kompetence středního managementu školy, Meinschmidtová Blanka, rok 2011, BP.
 - a. Cíl; vyhledat a nalézt kompetence z pohledu osobnosti pro vybraného pracovníka střední linie řízení školy.
 - b. Vedoucí BP - Mgr. Lhotková Irena (titul platný roku 2011); rozsah práce 45 stran a 2 přílohy, zdroje v rozsahu 11 publikací, 4 legislativní zdroje a 1 elektronický.
- 6) Sociální kompetence středního managementu, Košťálová Vlasta, rok 2011, BP.
 - a. Cíl; formulace pojmu střední management školy, zařazení jednotlivých pozic vedení školy do tří stupňů managementu a vymezení sociálních kompetencí středního managementu školy.
 - b. Vedoucí BP - Mgr. Lhotková Irena (titul platný roku 2011); rozsah práce 55 stran a 1 příloha, zdroje v rozsahu 12 publikací, 3 legislativní zdroje a 2 elektronický.
- 7) Systém a kritéria výběru uchazečů na funkci ředitele školy a školského zařízení z pohledu uchazečů, Kašáková Eva, rok 2012, BP.
 - a. Cíl; zjistit, zda uchazeči výběrových řízení na funkci ředitele školy považují za nejdůležitější kritéria požadavky na manažerské znalosti a zkušenosti.
 - b. Vedoucí BP - PhDr. Václav Trojan, Ph.D.; rozsah práce 61 stran, bez příloh, zdroje v rozsahu 11 publikací, 4 legislativní zdroje a 8 ostatní.
- 8) Vedení a rozvoj školy, Kasalová Marie, rok 2010, BP.
 - a. Cíl; uvědomit si, co je důležité znát, nastudovat, vyzkoušet si a ověřit v praxi, aby se člověk stal schopným manažerem.
 - b. Vedoucí BP – Mgr. Bc. Hana Stýblová; rozsah práce 53 stran a 3 přílohy, zdroje v rozsahu 22 publikací, 5 legislativní zdroje a 25 ostatní.
- 9) Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání, Bareš Milan, rok 2012, DP.

- a. Cíl; zjistit, jaké kompetence by měli mít úspěšní ředitelé škol v 21. Století a na základě toho navrhnout kompetenční profil ředitelů škol a rámcovou strukturu jejich dalšího vzdělávání, které by rozvíjelo zjištěné kompetence.
 - b. Vedoucí BP - PhDr. Václav Trojan, Ph.D.; rozsah práce 136 stran a 13 příloh, zdroje v rozsahu 27 publikací, 18 elektronické zdroje, 8 ostatní zdroje.
- 10) Problémy ředitelek samostatných MŠ v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy, Sedláková Hana, rok 2012, DP.
- a. Cíl; vymežit problémy a jejich intenzitu v jednotlivých fázích profesní dráhy ředitelek samostatných mateřských škol.
 - b. Vedoucí BP - PhDr. Václav Trojan, Ph.D.; rozsah práce 126 stran a 7 příloh, zdroje v rozsahu 22 publikací, 5 legislativní zdroje a 25 ostatní.
- 11) Standard ředitele školy jako prostředek CŽV a hodnocení ředitelů školy zřizovatelem, Návrátová Lenka, rok 2012, DP.
- a. Cíl; zjištění názorové hladiny respondentů na potřebu zavedení standardu ředitelské profese a jeho vlivu na kvalitu řízení školy s možným dopadem na celkovou úroveň vzdělávání v ČR.
 - b. Vedoucí BP - PhDr. Václav Trojan, Ph.D.; rozsah práce 120 stran a 3 přílohy, zdroje v rozsahu 35 publikací, legislativní zdroje neuvedeny, 3 elektronické zdroje, 10 ostatní.

2.1 Metodika

Práce se omezíme se na ty proměnné, které mají nejbližší k tématu Kompetence školského managementu včetně zobecnění, která z toho plynou.

Obsahová analýza textu je analýzou a hodnocením obsahu textů, často učebnic i jiných písemných prací respondentů, a proto je pro cíl této práce nejvhodnější. Lze ji uskutečňovat nekvantitativním i kvantitativním způsobem. Pro práci bude využito nekvantitativního způsobu, přičemž bude prováděna obsahová analýza textu a jeho interpretace, jejímž stěžejním metodickým nástrojem je komparace. Komparační analýza (dále jen komparace) je považována za efektivní metodu výzkumu, je vymezena jako přístup k výzkumu, který provází jednotný myšlenkový postup, je také volena jako optimální nástroj pro dosažení cílů této práce: odstranit nesprávné, neúplné anebo nedokonalé poznání jevů a naopak potvrdit či vyvrátit tvrzení výzkumného problému.

Teoretická část

3. Kompetence

Kompetence (v angličtině užívané pojmy *competency*) je komplex schopností, vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností a postojů, nezbytných k úspěšnému zastávání určité funkce nebo souboru funkcí a k dosahování žádoucí výkonnosti. Kompetence zahrnuje osobní iniciativu, volní vlastnosti, motivovanost, ochotu, schopnost učit se, apod. Kompetencí se v této souvislosti rozumí schopnost plnit úkoly. Jde tedy o nadstavbu kvalifikace, tedy o **způsobilost**, nikoliv o pravomoc. Znaky kompetencí, jejich skupiny, druhy a složky rozvádí tato práce dále v kapitole

Pojem kompetence je používán ve dvou základních významech. V prvním je kompetence vnímána jako pravomoc, oprávnění, které je člověku udělené nějakou autoritou. Jedná se tedy o soubor rozhodovacích pravomocí, z nichž současně vyplývá odpovědnost za důsledky. V tomto smyslu kompetence představuje něco, co je člověku dané zvenku, na základě dohody druhých. Takovou kompetenci je potom možné odejmout, na někoho přesunout, či své kompetence překročit (Bartoňková, 2010).

Druhý význam je chápán jako vyjádření obecné schopnosti člověka adekvátně zhodnotit situaci, umět jí přizpůsobit svoje jednání nebo umět na situaci zareagovat takovým způsobem, aby se v důsledku tohoto proaktivního jednání žádoucím způsobem proměnilo dosavadní fungování systému. Jedná se tedy o kompetence ve směru „od sebe“, jedná se o určitou vnitřní kvalitu člověka, která je výsledkem jeho rozvoje v určitém okamžiku, a která je nezávislá na okolním světě (Bartoňková, 2010). Kompetence v tomto pojetí je tedy schopnost nebo způsobilost chovat se určitým způsobem, přičemž se vždy projevuje v určité podobě chování.

Podle materiálu OECD (The definition, 2005) jsou kompetence více než jenom znalosti a dovednosti. Zahrnují také schopnost plnit složitější požadavky s využitím psychosociálních zdrojů, zahrnujících dovednosti a postoje.

Stejní autoři dále potom uvádí (Kubeš aj., 2004), že jednotlivé složky osobnosti, které do kompetence vstupují, lze rozdělit do pěti kategorií:

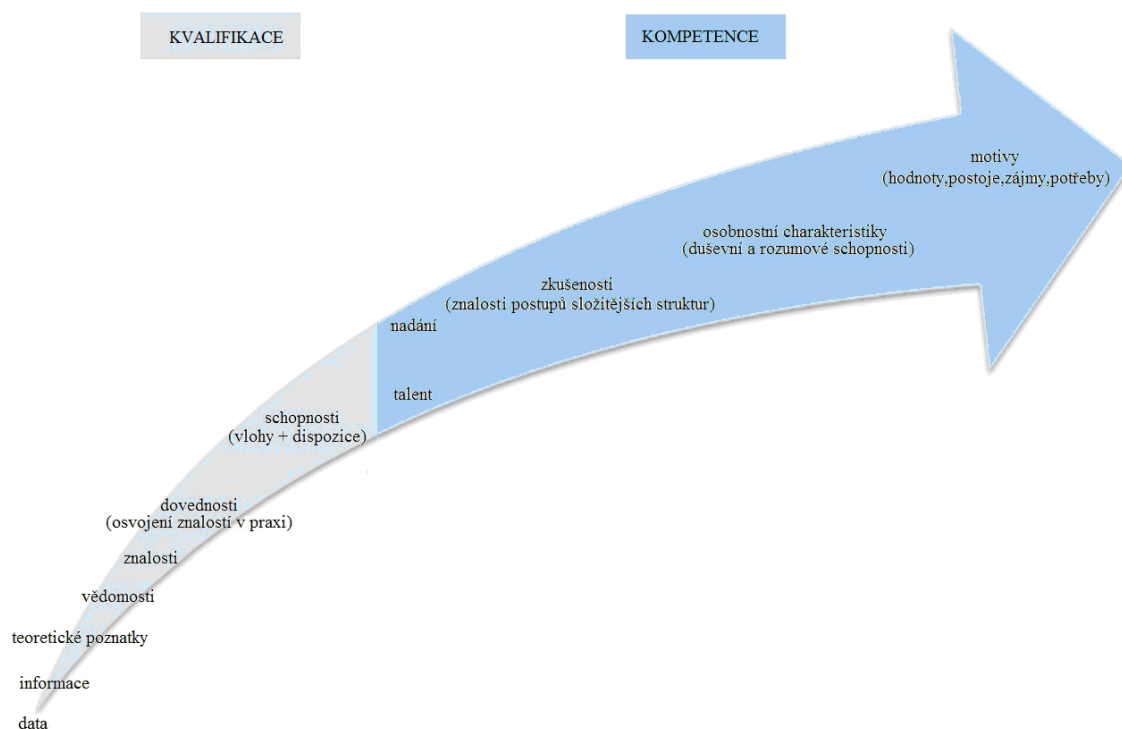
- 1) motivy - vnitřní pohnutky, které vzbuzují a udržují aktivitu člověka,
- 2) rysy – hluboké a vrozené charakteristiky osobnosti (temperament apod.),
- 3) vnímání sebe samotného - víra ve vlastní schopnosti, nebo jistota že úkol zvládnu,

- 4) vědomosti – všechny poznatky související s prací vykonávanou v dané pozici,
- 5) dovednosti – zajišťující, že jsme schopni vykonat činnosti související s úkolem.

Mít schopnosti znamená mít předpoklady k výkonu (VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., 2008). Schopnost je tedy vstupním zdrojem a kompetence zdrojem výstupním. Meinschmidtová rozlišuje stejně jako Veteška a Tureckiová kompetenci v sobě (skladba zdrojů tj. schopnosti, znalosti, dovednosti ad.) kompetenci a od sebe (schopnost výkonu).

Hroník směřuje definování kompetence spíše k formulaci standardů práce: „*V nich jsou formulovány kvalifikační předpoklady, bez nichž je výkon v dané funkci nestandardní. Tyto standardy obvykle nabývají dvojí míry: minimální a optimální, přičemž je důraz kladen na jasnou definici minimální úrovně. Někdy je můžeme nazývat odbornými či provozními způsobilostmi. Mohou být také označovány jako minimální kvalifikační požadavky. Jejich přesná formulace je pak základem pro koncipování odborného (funkčního) rozvoje a vzdělávání. Zde je zřejmé, co je správná odpověď, jak se má co má správně dělat.*“ (HRONÍK, F., VEDRALOVÁ, J., HORVÁT, L., 2008, s. 26) Tento autor klade důraz na přístupné pozorování způsobů, jak dosahovat určitého výkonu, na vyjádření dané kompetence s vyšším počtem možností a na vyznačení téže kompetence širší škálou tak, aby ji bylo možné měřit.

Obrázek 1: Zdroje kompetence a model její struktury



Zdroj: Svobodová (2011)

2.2 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou kritériem hodnocení průměrnosti a nadprůměrnosti pracovníků. Definování kompetence vychází z odvození kompetence od klíčových aktivit a oblasti působnosti hodnocených pracovních činností. Úroveň kompetencí je určena typem činnosti včetně definované úrovně indikující její komplexitu. To znamená, že každá klíčová aktivita musí mít vždy odraz v příslušné kompetenci a naopak, v kompetenčním profilu se nesmí objevit kompetence, která by neměla vztah ke klíčovým aktivitám. Nejvhodnější postup je nejprve definovat potřebné kompetence a v druhém kroku jejich úroveň. Klíčové kompetence se orientují na trh práce a na osobnost. Klíčové kompetence přesahují oborové poznatky a umožňují jejich efektivní využití (Svobodová, 2011). Belz a Siegrist (2001, s. 27) uvádí, že „*myšlenka klíčových kompetencí je učebním krokem v rozvíjení osobnosti v rámci výchovy a dalšího vzdělávání, tedy konceptem kompetence, nikoliv konceptem vzdělávání.*“

Struktura klíčových kompetencí je dle Belze a Siegrita (2001) takováto:

1. schopnost komunikovat a kooperovat
2. řešení problémů a kreativita
3. samostatnost a výkonnost
4. schopnost přijmout odpovědnost
5. schopnost přemýšlet a učit se
6. schopnost zdůvodňovat a hodnotit

Klíčové kompetence mohou také v běžné řeči označovat očekávané předpoklady či schopnost zvládat určitou funkci, činnost nebo situaci ovlivněnou předmětem zájmu dotčených tématem kompetence. Profese a prostředí jednoznačně ovlivňuje asociace spojené s pojmem kompetence, potažmo klíčové kompetence, např.:

- kompetence (právo) - v ústavním a veřejném právu znamená souhrn svěřených pravomocí a povinností určitého orgánu nebo úředníka,
- kompetence (biologie) - znamená schopnost buněk přijímat DNA vně,
- kompetence (lingvistika) – jazyková kompetence je schopnost používat určitý jazyk,
- **klíčové kompetence** – dovednosti, rozhodující pro společenské nebo profesní uplatnění člověka.

Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Uvádějí, že pojem klíčové kompetence popsal poprvé Mertens v roce 1974. Dnes mají kompetence význam i ve vzdělávání. Klíčové

kompetence jsou samy o sobě pojem neutrální. Jsou využitelné kdykoliv, v jakékoliv situaci. Jako klíčové jsou nazývány proto, že pomáhají adaptovat se na rychle se měnící prostředí, orientovat se v každodenním dění a zvládat tudíž také nároky své a svého okolí. Jsou chápány jako veškerý um toho, co člověku pomáhá k vlastní seberealizaci v osobním i profesním životě. Klíčové kompetence umožňují efektivně využít odborné znalosti, a tím je přesahují. Samotné znalosti by bez kompetencí zůstaly nevyužité.

Čtyři skupiny klíčových kompetencí, jak je vymezuje Belz a Siegrist:

- Individuální kompetence
- Sociální kompetence
- Kompetence ve vztahu k vlastní osobě
- Kompetence v oblasti metod

Zvláštní význam má zde individuální kompetence, která je potenciálem k disponování ostatními kompetencemi, a zároveň se jejich spolupůsobením rozvíjí. (Belz, Siegrist, 2001).

Sociální kompetence společně s občanskými kompetencemi jsou definované např. v příloze Doporučení Evropského parlamentu a Rady Evropské unie z 18. prosince 2006 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení *„Definice sociální a občanské kompetence: Tyto kompetence zahrnují osobní, mezilidské, mezikulturní, sociální a občanské kompetence a pokrývají všechny formy chování, které jedince připravují na jeho efektivní a konstruktivní účast v neustále rozmanitějším společenském a pracovním životě a na řešení případných konfliktů....“*

Základem této kompetence jsou dovednosti konstruktivně komunikovat v různých prostředcích, projevovat toleranci, vyjadřovat a chápat různá stanoviska, jednak tak, aby došlo k navození důvěry, a projevovat empatii. Jedinci by měli být schopni vyrovnat se se stresem a frustrací a konstruktivně se vyjadřovat a rovněž by měli rozlišovat mezi osobní a pracovní sférou. Kompetence je založena na postoji spočívajícím ve spolupráci, sebevědomí a čestnosti. Jedinci by se měli zajímat o socio-ekonomický rozvoj a komunikaci s jinými kulturami, měli by docenovat rozmanitost a respektovat ostatní a měli by být připraveni překonávat předsudky a dělat kompromisy. Sociální kompetence je zde vymezovaná v souvislosti s občanskou kompetencí. Společnost je společenstvím lidí, občanů a uvnitř ní vznikají sociální vztahy, sociální síť.

2.3 Kompetenční profil

Kompetenční profil je souborem kompetencí představující schopnosti, dovednosti, znalosti a další předpoklady nezbytné pro dosažení optimálních výsledků daného pracovního

místa v dané organizaci. Základní jednotkou kompetenčního profilu je tedy jasně definovaná kompetence včetně příslušné úrovně. Kompetenční profil by měl být součástí PPM. V praxi je využíván nejen pro nábor a výběr zaměstnanců, ale i pro identifikaci vzdělávacích potřeb, identifikaci rozvojových potřeb, kariérové plánování, plánování zastupitelnosti a následnictví, řízení výkonnosti a jako jeden z podkladů pro hodnocení a odměňování. To vše je nedílnou součástí personálního managementu v systému řízení ŘLZ, které by mělo být součástí komplexního vedení organizace. Pod pojmem kompetenční profil si lze představit transparentní seznam konkrétních kompetencí vztahující se k dané pracovní pozici včetně jejich popisu, a to prostřednictvím výčtu znalostí, dovedností, chování a postojů vhodných pro příslušnou práci. Kompetenční model budeme potom chápat komplexněji jako kompetenční profil doplněný pro jednotlivé PPM o potřebné úrovně kompetencí včetně popisu těchto úrovní a pravidel definujících měření úrovně kompetencí.

2.4 Kompetenční model

Kompetenční model je firemní, široký, platný nástroj, který definuje uvedené minimální kompetenční standardy pro různé cílové skupiny v podnikání. Je to pravidlo (směrnice) uvádějící faktory a kritéria pro důsledné a přiměřené posouzení spolupracovníka. Povinnost, předmět a postoj kompetencí mohou být srovnávány v dalších kontrolních systémech (modelech) organizace pro posouzení kompetentnosti spolupracovníků. Takovým modelem může být např. Personální audit společnosti nebo Management audit. PPM, kompetenční profily a kompetenční model by měly být součástí uceleného pracovního procesu společnosti, na cestě k výsledkům resp. vytyčeným cílům firmy. Kompetenční model utváří chování a jednání pracovníků, a tudíž by měl být v souladu s firemní kulturou. Fáze hodnotících kritérií a jednotlivé stupně hodnotících kritérií a také základní charakteristika hodnocení uvedené v předešlé kapitole nám tvoří jednotlivé kompetenční profily, které jsou součástí kompetenčního modelu. Další jeho součástí jsou definované kompetence, identifikace kompetencí a jejich jednotlivých úrovní.

2.5 Management & Manager

Management je proces systematického plánování, organizování, řízení a kontrolování lidí a jejich činností, který směřuje k dosažení stanovených cílů.

Cílem manažera - mistra – vedoucího je dosáhnout výsledků prostřednictvím a ve spolupráci s druhými lidmi.

Kdo je „manažer“?

- ✓ člověk, který řídí procesy, za které odpovídá
- ✓ člověk, který společně s jinými lidmi - a jejich prostřednictvím, realizuje cíle
- ✓ vede (řídí) lidi při realizaci cílů
- ✓ akceptuje svou roli a identifikuje se s vizí, cíli a strategií společnosti
- ✓ umí řídit sám sebe (a zvládat svůj čas)

Pozice vedoucího v pracovním kolektivu není jednoduchá. Jedná se o vztah firma - manažer – pracovník. V původním malém soukromém podniku, kde vlastník byl jediným zaměstnancem, splývala role zaměstnance, manažera a vlastníka. Postupným zvětšováním podniků došlo k oddělení profese zaměstnance. Ve 20. století byly i poměrně velké podniky vedeny jedinou osobou, která byla obvykle i jejich majitelem (H. Ford, T. Baťa ap.). Postupem času došlo k oddělení vlastníků a manažerů - vznikla samostatná profese manažera. Postupem času také došlo k rozdělení manažerů do 3 základních stupňů:

- linioví = mistr výroby, dispečer dopravy, vrchní sestra v nemocnici – vedení zaměstnanců při každodenních úkolech
- střední = dílovedoucí, stavbyvedoucí, vedoucí provozu, vedoucí střediska ... - řídí liniové manažery, příp. řadové zaměstnance
- vrcholoví = generální a odborní ředitelé, ředitelé divizí, náměstci ředitelů - odpovídají za celkovou výkonnost organizace

V případě liniové úrovně se dnes často hovoří o tzv. nižším managementu, pojem střední management se nikterak nezměnil a úroveň vrcholového managementu je často označována jako top management.

2.6 Leadership & Leader

Leadership je tvůrčím vedením lidí, jedná se o vliv, umění nebo proces ovlivnění lidí tak, že se budou ochotně s nadšením snažit o dosažení cílů svěřené skupiny resp. svého týmu (Vodáček; Vodáčková, 2001).

Návratová ve své DP využívá mimo jiné definice leadershipu, nazývaného českým ekvivalentem vůdcovství, Stýbla a Handlíře.

Vůdcovství (leadership) představuje tvořivé vedení vykonávající lídry, kteří určují směr organizace. Je to schopnost sjednotit lidi, za účelem vyřešení složitých problémů (Stýblo 2008).

Vůdcovství podle Handlíře (1998) je definováno jako vliv, tj. umění nebo proces ovlivňování lidí k nadšenému plnění žádoucích cílů.

K současným moderním metodám managementu patří posilování prvků demokratizace, úsilí o větší samostatnost a angažovanost výkonných pracovníků a posun rozhodovacích pravomocí blíže k výkonným složkám. V souladu s těmito posuny se mění i postavení vedoucího pracovníka a požadavky na něj. Nejen aby byl dobrým manažerem, ale aby byl zároveň také dobrým vůdcem. Vedení se neprosazuje pouze prostřednictvím plnění příkazů a kontroly, ale posiluje se prostřednictvím sdílené vize a týmové spolupráce.

Osobní vliv je pak určován odbornou úrovní manažera - jeho znalostmi, zkušenostmi a dovednostmi, které jsou užitečné pro okruh jím řízených skutečností v organizaci a dotýkají se i jím řízených podřízených. Tento vliv vyplývá z osobnostní úrovně, tedy je-li manažer charismatická osoba, která svým vystupováním, zanícením a šarmem dovede zapálit podřízené pro věc, získat jejich důvěru, respekt, uznání a představovat vzor pro následování (VEBER, J., 2003, s. 80).

2.7 Manažerské funkce vs. manažerské kompetence

„Manažerské funkce představují základní činnosti, které musí manažer efektivně vykonávat k dosažení cílů organizace. Manažer musí zajišťovat efektivní řízení efektivně. Efektivní řízení je takové řízení, kdy manažer (management) má k dispozici potřebné vědecké nástroje, znalostní a lidský kapitál k vykonávání manažerských funkcí. Musí je také umět využívat, rozvíjet a tvůrčím způsobem aplikovat. Jedině tak může řídit efektivně“ (ČASTORÁL, 2009, s. 73).

Manažerské funkce lze vymezovat a klasifikovat podle různých kritérií. Nejpoužívanější klasifikací je klasifikace podle Harolda Koontze a Heinze Weihricha, kteří je dělí na:

- *plánování* (planning),
- *organizování* (organizing),
- *výběr a rozmístění spolupracovníků, resp. personální zajištění* (staffing),
- *vedení lidí* (leadership),
- *kontrolu* (controlling).

(VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, 2001).

- *„Funkce **plánování** zahrnuje výběr úkolů, cílů a činností potřebných pro dosažení vybraných, či zadaných úkolů.*

- Funkce **rozhodování** je o tom, co se má vykonat. Obsahuje plánování, projektování, formulování cílů, metod a prostředků dosahování zadaných cílů a časového harmonogramu.
- Funkce **organizování** zahrnuje činnost, kdy soustřeďujeme a uspořádáváme prostředky, které jsou nutné pro dosažení zadaného cíle. Výsledkem je vytvoření systému, složeného z lidí a věcí, který se nazývá organizační systém – organizace. Tento systém je časově omezen, lze jej opakovaně úspěšně využívat nebo naopak podléhá změně, a to i v procesu zadaného úkolu.
- Funkce operativního řízení, někdy je nazývána **procesem řízení a kontroly** v užším smyslu, charakteristická je přímá komunikace mezi řídicí složkou a tím, kdo příkazy řídí; mluvíme o vedení lidí – personalistice. Lidi neřídíme, ale vedeme.
- Funkce **kontrolování**, kdy jde o zpětnovazební informace o reakcích objektu (systému) na usměrňovací zásahy managementu. Proces kontrolování je podle řešeného problému jednorázový na konci, respektive průběžný v průběhu procesu“

(OBST, O.; HRABOVSKÝ, M.; IVANOVÁ, K.; KUBÁTOVÁ, J.; HORVÁTH, M.; KLOS, R., 2006, s. 7, 8.).

Z obecných teorií řízení vyplývá, že základními funkcemi řízení je plánování, organizování, koordinování a kontrola. Kalous (1997) uvádí, že tyto pro manažery obvyklé činnosti, jsou zcela běžné i při řízení tak specifické oblasti, jakou představuje pedagogický proces. Neboli i procesy učení a vyučování je žádoucí dlouhodobě plánovat, smysluplně uspořádávat, systematicky kontrolovat a také hodnotit.

Prášilové podotýká, že zastoupení vykonávaných manažerských funkcí je na jednotlivých úrovních hierarchie managementu různé. Vždy jsou vykonávány všechny funkce managementu, ale liší se proporcionálně i kvalitativně. Vrcholový management garantuje formulování dlouhodobé strategie organizace (jeho prioritou je plánování) a řeší problémy, které jsou obtížně strukturovatelné, střední management je zaměřen na taktickou koordinaci výkonu operativních činností (převažují u něho fáze organizování, personálního zajištění, vedení lidí) a řídí procesy, jež jsou dobře strukturovány, a nakonec funkční management první linie zabezpečuje operativní řízení každodenních činností (těžiště jeho práce je vedení a kontrola) a jeho činnost má spíše rutinní charakter (PRÁŠILOVÁ, 2006, s. 24.).

2.8 Řízení a rozvoj lidských zdrojů

Řízení lidských zdrojů (z angličtiny mnohdy častěji užívaný také pojem *Human Resource Management*; *HRM*) je nejnovější koncepcí personální práce a stává se jádrem

řízení organizace, strategickým a logicky promyšleným přístupem k řízení té nejcennější složky organizace, lidí a jejich pracovní síly a jimi vytvářených hodnot, kolektivně i individuálně a dosahující cíle organizace. Řízení lidských zdrojů (dále ŘLZ) je nezbytnou součástí řízení organizace k dosažení vytyčených cílů a potřebného výkonu za předpokladu zvyšování produktivity a efektivity ve vazbě na řízení informačních, materiálních a finančních zdrojů.

Rozvoj lidských zdrojů (z angličtiny užívaný pojem Human Resource Development; HRD) představuje koncepci vzdělávání a rozvoje v organizaci orientované na rozvoj pracovních schopností pracovníků dané organizace a organizace jako celku. Rozvoj lidských zdrojů zahrnuje vzdělávací a rozvojové aktivity orientované na osobnostní rozvoj pracovníků vedoucí k posílení jejich kvalifikace vedoucí ke kolektivnímu procesu utváření, přejímání a předávání nových znalostí, metod a postupů. Rozvoj lidských zdrojů je koncepčním nástrojem zvyšování produktivity a efektivity v organizaci v nepřetržitém procesu změn a přeměn organizace. Rozvoj lidských zdrojů (dále RLZ) hraje důležitou roli v případě posílení konkurenceschopnosti organizace. Rozvoj předurčuje stanovení cílů. Cílů svých vlastních, cílů týmu, cílů organizace. V praxi se osvědčuje opačný postup. Z hlavního cíle (např. cíle organizace) jsou dále definovány dílčí cíle (cíle oddělení, skupiny, jednotlivce). Při plánování rozvoje by mělo být využito situační analýzy k ujištění sebe samých:

- Kde jsme nyní?
- Kam se chceme dostat?
- Jak se tam dostaneme?
 - ... a zda směřujeme skutečně tam, kam chceme.
 - Případně PROC se tam chceme dostat.

To se podaří opět pouze za předpokladu stanovení konkrétních cílů, které je nutné dostatečně zviditelnit tak, aby si je každý, jehož se rozvoj v oblasti vzdělávání jakýmkoliv způsobem dotýká (manažer, účastník, vzdělavatel, vzdělávaný, koordinátor či specialista vzdělávání, učitel, student, žák aj.), plně uvědomoval, zafixoval si je a snáze jim dostál. Při určování vzdělávacích aktivit musíme mít jasné odpovědi na otázky:

- ❖ Koho budeme vzdělávat?
- ❖ Co proto uděláme?
- ❖ Jak, čím a kdy to uděláme, a také za kolik a s jakou návratností?

2.9 Kvalifikace

Kvalifikace je soustava schopností (vědomostí, dovedností, návyků, zkušeností) potřebných k získání certifikátu, tedy k získání oficiálně potvrzené způsobilosti k výkonu určité činnosti. Kvalifikace je formálním výstupem hodnocení, uznání a validace dosažených učebních výsledků odpovídající daným standardům. Kvalifikace bezprostředně souvisí s odbornou a profesní přípravou označovanou i jako oblast formování kvalifikace v systému odborného vzdělávání.

2.10 Celoživotní vzdělávání vs. další vzdělávání

Vzdělávání jednotlivce začíná po narození a pokračuje během života. Existují teorie, že vzdělání začíná už před porodem, jak bylo zaznamenáno některými rodiči hrajícími hudbu nebo mluvícími na dítě v děloze doufajíc, že tím ovlivní vývoj dítěte. Pro některé z nás úsilí a úspěchy denního života poskytují mnohem víc informací než formální vzdělávání. Členové rodiny mohou prohloubit efekt vzdělání – často víc než sami postřehnou – i když rodinné vyučování může fungovat velmi neformálně. Aktuálně je využíváno mnoho didaktických forem v učebním procesu. Ať už se jedná o klasickou výuku, kombinaci alternativních forem vzdělávání nebo o kombinované studium jako takové, můžeme volit i vzdělávání distanční, eLearning nebo sebevzdělávání někdy označováno jako „aktivní samostudium“.

Profesním vzděláváním (používá se někdy také pojem další profesní vzdělávání) se rozumí všechny formy profesního a odborného vzdělávání neformálního a informálního charakteru navazující na řádně ukončené odborné vzdělávání v počátečním cyklu vzdělávání. Jedná se o souhrn vzdělávacích akcí zajištěné podnikem, organizované v podobě školení, kurzů, seminářů, tréninků a výcviků. Zahrnuje kvalifikační vzdělávání, periodická školení a rekvalifikační vzdělávání.

Další profesní vzdělávání (Palán, 2002) představuje všechny formy profesního a odborného vzdělávání v průběhu aktivního pracovního života, po skončení odborného vzdělávání a přípravy na povolání ve školském systému. Jeho cílem je rozvíjení postojů, znalostí a schopností, vyžadovaných pro výkon určitého povolání. Má přímou vazbu na profesní zařazení a uplatnění dospělého, a tím i jeho ekonomickou aktivitu.

Do celoživotního vzdělávání je zahrnováno studium dětí a mládeže v rámci školského systému, profesní a zájmové vzdělávání dospělých, vzdělávání seniorů ad.

2.11 Organizace & organizování

Organizace je buď formální skupina osob, která se snaží dosáhnout určitého cíle při respektování určitých pravidel pod vedením autorit, nebo se tak označuje činnost, která je součástí procesu řízení tj. organizování. Termínem organizace se také označuje jakýkoliv útvar (ekonomický, politický, státní), když se o něm hovoří v přeneseném slova smyslu. Organizace je tedy účelné uspořádání osob se společnými zájmy, činnostmi, cíli apod. Společně s pojmem organizace souvisí například i pojem organizační kapitál, který zahrnuje veškeré intelektuální vlastnictví firmy, ale i organizační chování, tedy chování pracovníků, jednotlivců, kolektivu, skupin, týmu. Tureckiová (2009, s. 12) vymezuje obsah organizačního chování takto: *„Jedná se o oblast, která zkoumá všechny faktory chování lidí v rámci organizace prostřednictvím studia sociálních procesů probíhajících na úrovni jednotlivých členů organizace, skupin a organizace jako celku – tzv. úrovně analýzy*

2.12 Škola & školský management

Škola jako organizace má svá specifika, řízením procesů ve škole (teorií řízení školy, resp. školského zařízení) se zabývá speciální disciplína školní management. Ta v sobě zahrnuje nejen poznatky z obecné teorie řízení, ale také poznatky z jiných společenských věd (pedagogiky, psychologie, sociologie apod.), ekonomie a práva. Ve školství jako „sektoru“ je více vžitý pojem školský management. Jde o disciplínu, která se zabývá problémy školství obecně, teorií řízení školství.

Obst (2006) nahlíží na vztah školského a školního managementu následovně.

Školský management má tři subsystémy:

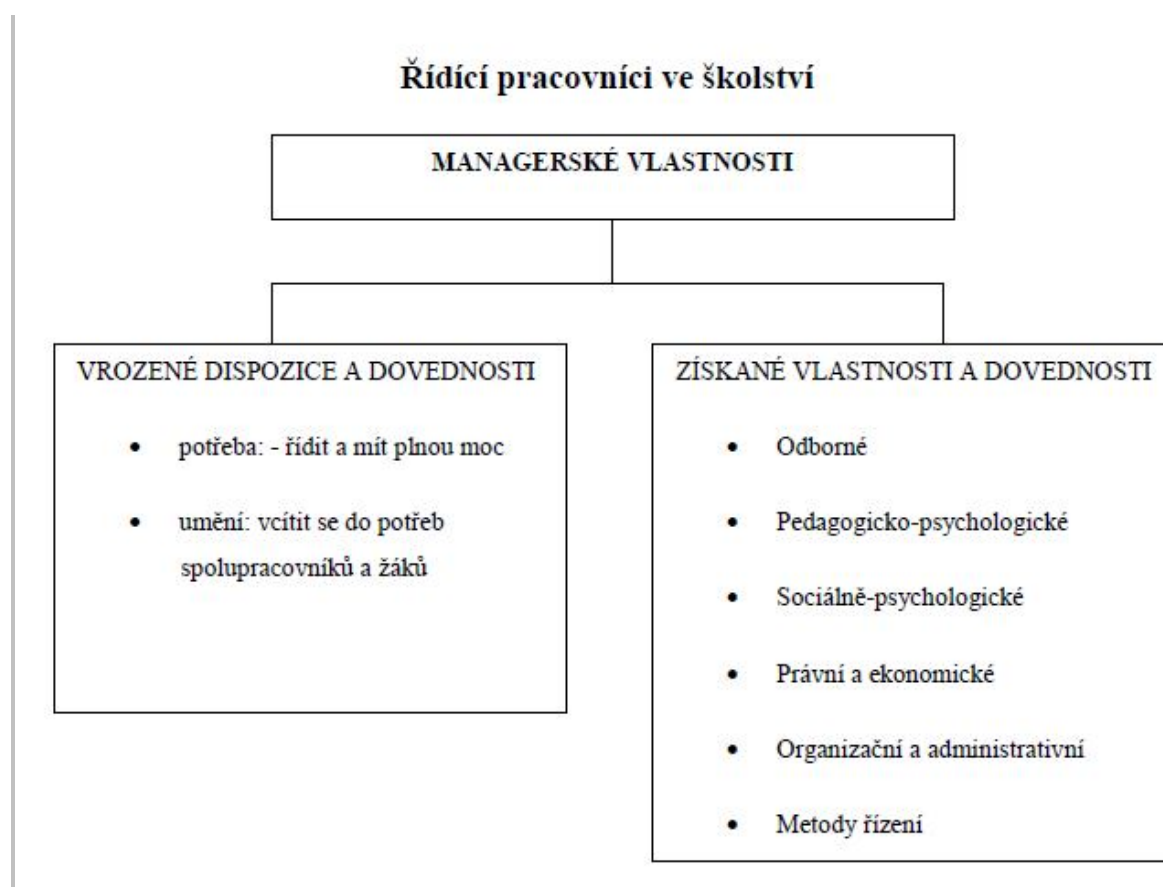
- **makrořízení** (zkoumá řízení ze strany státní školské správy, strategické otázky ve školství apod.),
- **mikrořízení** (otázky vnitřního řízení školy, resp. školského zařízení, tj. v našem pojetí jde o školní management),
- **řízení pedagogického procesu** (zkoumá řízení hlavního procesu ve škole a ve výuce, ze strany všech školních protagonistů, tj. jde o tzv. pedagogický management).

Ve školním (i školském) managementu je pak detailní pozornost věnována několika základním oblastem:

- pedagogickému řízení škol,
- ekonomickému řízení škol,
- personálnímu řízení škol,
- právnímu řízení škol.

O řídicích pracovnících ve školství, jejich manažerských vlastnostech, vrozených či získaných dispozic a dovedností vypovídá níže uvedené grafické zpracování.

Obrázek 2: Řídící pracovníci ve školství



Zdroj: BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J.,

3 Legislativní rámec vzdělávání

Základním dokumentem, který byl po dlouhá léta vodítkem vzdělávací politiky ČR, byl Národní program rozvoje vzdělávání v České republice známý, známý jako *Bílá kniha*. Přestože jeho platnost v roce 2010 vypršela, a nebyl nahrazen obdobným dokumentem, je pro vzdělávání v mnohém aktuální i dnes.

Hlavní závěrečná opatření dnes již neplatného Národního vzdělávacího programu (Bílá kniha), který nebyl do dnešního dne nahrazen navazujícím národním strategickým dokumentem, byla zejména:

➤ *Dobudovat systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků*

Komplexní systém dalšího vzdělávání bude sloužit nejen osobnímu a profesionálnímu rozvoji jednotlivých pedagogických pracovníků (a tedy jejich kariérnímu i platovému postupu), ale bude pomáhat také jednotlivým školám v plnění jejich nových úkolů. Cílem bude zejména připravit je na změny vyplývající z autonomie škol a nového pojetí výuky zaměřené na rozvoj a motivování žáků k samostatnému učení. Tento systém bude organizačně a metodicky zajišťován především sítí centrálně řízených pedagogických center v krajích, ale bude využívat také potenciálu vysokých škol, zejména však všech jejich fakult vzdělávajících učitele, pedagogických asociací a dalších organizací a budou se v něm co nejvíce uplatňovat zkušenosti nejlepších škol a učitelů. Ústřední i krajské orgány by měly usilovat o to, aby se síť zařízení pro další vzdělávání učitelů a poradenství pro zdokonalování práce škol přiblížila místům jejich působnosti.

➤ *Založit systém kariérového a platového postupu pedagogických pracovníků*

Budou vytvořeny legislativní a materiální podmínky pro zavedení nového systému kariérového postupu, který bude založen na diferenciaci a kategorizaci pedagogických činností a na definování kvalifikačních předpokladů pro jejich vykonávání. Na tomto základě bude vytvořen nový platový řád, který umožní kvalifikační i platový postup pracovníka podle funkční specializace i kvality a tvořivosti jeho práce. Zároveň by měl být posílen systém odměňování podle zásluh založený na hodnocení výkonů jednotlivých pedagogických pracovníků. (MSMT, 2012).

4 Vedení školy

Řídící procesy ve škole musí být stále předmětem reflexe. V tomto pojetí se v řízení školy střetává efektivita vzdělávání s efektivitou ekonomickou (SOLFRONK, J., 2002, s. 10–12).

Vedení školy si jistě uvědomuje, že dochází k radikální reformě řídicí činnosti ve školách a stávají se tak prvkem, který může vést k dysfunkcím v pracovním prostředí. Dnešní zástupci škol si však neprofesionální řízení mohou jen těžko dovolit, proto je třeba profesionály připravit, poskytnout jim nabídku dalšího vzdělání v oblasti svého oboru, např.

specializaci v pedagogice studijního programu školský management odpovídající požadavkům moderního řízení moderní úspěšné školy. Je třeba jasně pojmenovat požadavky, které řízení dnešní školy vyžaduje a je třeba řídicí pracovníky pro takový výkon funkce kvalitně připravit. Základní požadavky na řídicí pracovníky ve školství lze shrnout do několika rovin:

- a) Odborné – dovednosti, znalosti
- b) Manažerské – řízení školy po stránce organizační, administrativní,
- c) ekonomické, pedagogické, legislativní
- d) Vedení lidí – personalistika, styly řízení, motivace pracovníků
- e) Sociální – sebehodnocení, komunikace, řešení konfliktů, empatie (Slavíková, 2003).

Kubeš aj. (2004) s odkazem na Daniela Golemana uvádějí i vliv emoční inteligence. Goleman společně s Boyatzisem a McKeem dělí kompetence na:

- ✓ čistě technické dovednosti,
- ✓ kognitivní schopnosti (vyhledávání informací, analytické myšlení, způsob učení),
- ✓ rysy emoční inteligence (uvědomování si sebe sama, dovednost vytvářet a udržovat vztahy).

„Analýzou více než 500 kompetenčních modelů výše uvedení autoři zjistili, že 80 až 90 procent kompetencí, které odlišují nadprůměrné pracovníky od průměrných, patří do oblasti emoční inteligence. Zbytek představují kognitivní a technické kompetence, které jsou tedy pouze prahovými kompetencemi a samy o sobě nezajistí nadstandardní výkon“ (Bareš, 2012, s. 17).

Předností jedince není jen určitý stupeň inteligence (IQ), ale i schopnost vnést inteligenci do emocí a dosahovat tak nadstandardního akčního kvocientu (AQ). Osobní způsobilost představuje také emoční inteligence (EQ) jedince, jejíž vysoký stupeň je jednoznačně předností v mnoha směrech. Sebeuvědomění zahrnuje nejen složku sebehodnocení a sebevědomí jako takové, ale i emoční uvědomění. V rovině společenských způsobilostí bychom v souvislosti s EQ hovořili o empatii, orientaci na pomoc, rozvoj a budování vztahů (BARTÁK, 2006).

Emoční inteligence představuje především sebeuvědomění, sebeovládání, sebemotivaci, sebedisciplínu, vytrvalost, zaujetí, empatii, znalost a ovládání vlastních emocí, schopnost řídit své emoce a emoce druhých (Nakonečný, 2000).

V posledních letech se úloha manažerů podstatně změnila. Nedílnou součástí práce řídicích pracovníků se stávají nové a nové činnosti a tím se sama funkce řídicího pracovníka stává komplexnější, různorodější a zároveň náročnější.

V současné době jsme svědky nepříjemné, byť z ekonomického a demografického hlediska potřebné optimalizace škol, v rámci níž dochází ke sloučení či splynutí dvou či více škol. Zřizovatel je povinen dosadit do čela nově vzniklé organizace ředitele, který obstojí v této konkurenční době a bude plně kompetentní zvládnout náročné požadavky na něj kladené.

4.1 Ředitel školy

Motivace a komunikace je jednou ze základních činností řídicího pracovníka, kterou vymezil ji již v 50. letech 20. století americký teoretik, filosof managementu a ekonom Peter F. Drucker v oblasti managementu jakožto umění a soubor znalostí potřebných k řízení podnikové činnosti. Motivace a komunikace spolu úzce souvisí, vytváří pracovní skupiny informovaných o úkolech, zainteresovaných na jejich plnění a zajištění stálého informačního a řídicího kontaktu (Kociánová, 2012).

Sebemotivace vedoucích pracovníků bývá podmínkou umění motivovat druhé. V případě vedoucích pracovníků škol je to obzvláště důležité. Kompetentnost ředitelů a ředitelek je klíčová nejen v případě motivace, ale i kvality vzdělávání a nelze se bez dostatečné způsobilosti žádnoucí úrovně. Součástí kompetenčního modelu, pokud její organizace má definovaný, bývají individuální kompetence vedoucích pracovníků a manažerů, jenž obsahuje dílčí způsobilosti např. Samostatnost a schopnost sebmotivace. Tyto kompetence bývají kategorizovány úrovněmi kompetentnosti např. reaktiv, aktiv, proaktiv. V souvislosti se schopností sebmotivace pracovníků uvedme několik příkladů kompetencí (Kociánová, 2012):

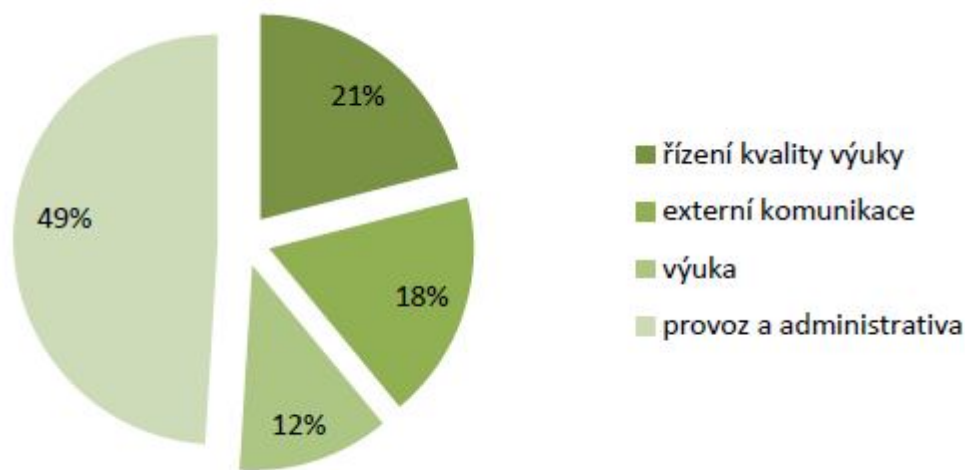
- ✓ Případné nepříjemné části úkolů nemají negativní dopad.
- ✓ Pracuje cílevědomě i bez pravidelné chvály.
- ✓ K úkolům přistupuje pozitivně a s radostí je plní.
- ✓ Nebrání se novým úkolům a považuje je za výzvy.
- ✓ Nenechá se odvrátit od vlastních cílů a při potížích nebo případných překážkách, umí překonat neúspěch.
- ✓ Dosahuje osobní spokojenosti díky pracovním výsledkům, seberealizuje se.
- ✓ Projevuje vysokou pohotovost a angažovanost.
- ✓ Zejména vlastní iniciativou efektivně dosahuje cílů.
- ✓ Stanoví si cíle, na nichž bude záviset vlastní úspěch.
- ✓ Ptá se při hodnotících rozhovorech na možnosti dalšího profesního rozvoje.

- ✓ Chce být odborně lepší než konkurent (interně i externě).
- ✓ Investuje značnou část svého volného času do dalšího profesního vzdělávání.

V Anglii podle standardu mají podle Slavíkové (2003b) schopnosti a atributy ředitele školy zahrnovat tyto oblasti:

- ❖ vedení a řízení lidí tak, aby usilovali o dosažení společného cíle,
- ❖ rozhodovací schopnosti – umět prozkoumat problém, řešit jej a učinit rozhodnutí,
- ❖ schopnost komunikace – dokázat jasně ostatním vysvětlit podstatu věci a současně umět vnímat a chápat názory ostatních,
- ❖ time management – schopnost řídit sám sebe, efektivně si plánovat čas a věci si dobře zorganizovat,
- ❖ osobnostní atributy – spolehlivost a čestnost, pozitivní motivace, přítomnost a osobní zaujetí.

Obrázek 3: Ředitelé – čas strávený jednotlivými aktivitami



Zdroj: Průzkum McKinsey Company

4.2 Zástupce ředitele školy

Školský zákon řediteli ukládá míru povinností ve funkci. Ředitel má možnost některé ze svých pravomocí přesunout na řídicí pracovníky středního managementu. § 164 odst. 1 písm.

c) „odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb“, § 165 odst. 1 písm. a) „stanovuje organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení“. V tomto případě přenáší své pravomoci na zástupce/zástupkyni ředitele/ředitelky školy.

Zástupkyní školy se stává učitelka na základě jmenování na vedoucí pracovní místo organizačního útvaru příspěvkové organizace podle § 33 odst. 3 písm. f), Zákoníku práce, nebo na základě dohody o zastupování § 12 Zákoníku práce. Kompetence, pravomoc, odpovědnost a celkovou náplň práce zástupkyně určuje ředitel či ředitelka školy. Dle příslušných právních předpisů dále stanovuje míru vyučovací povinnosti.

Pro stanovení kompetencí je důležité si uvědomit, jaká je vnitřní organizační struktura a jaký je optimální model organizační struktury řízení školy, dále pak zvolit oblasti řízení, u kterých je možné udělit pravomoc a odpovědnost na nižší stupeň řízení školy. Solfronk uvádí tyto příklady reálných činností řízení školy:

Oblast pedagogického řízení – koncepce výchovného systému školy, její projektování, realizace, koncepce výuky a učení, koncepce technického a didaktického vybavení.

Oblast ekonomicko-právního řízení – koncepce hospodaření a legislativního rámce školy – rozpočet, náklady, investice, finance, vnitřní legislativa, práva učitelů, žáků, rodičů, organizační a provozní řády.

Oblast správní a administrativního řízení - vnější a vnitřní administrativa, agenda styku, provozní, organizační systém, údržba.

Oblast personálního řízení – diagnostika a hodnocení učitelských a neuitelských profesí.

Ředitel školy stanoví zástupci výčet delegovaných kompetencí v jednotlivých oblastech řízení, dále pak při zastupování ředitele v jeho nepřítomnosti.

4.3 Vzdělávání ředitelů škol a jejich zástupců

V současné době má ředitel možnost výběru z řady institucí, které se zabývají vzděláváním řídicích pracovníků. Hlavním garantem studia pro ředitele škol je Národní institut pro další vzdělávání (dále NIDV), který se v roce 2005 stal nástupcem Pedagogického centra Praha a zajišťuje studium ve všech krajích ČR. NIDV také realizuje projekt Personální řízení, a to již od roku 2010. Možnosti studia budoucích či současných ředitelů škol jsou mnohem širší např. bakalářské studium Školský management v rozsahu 350 hodin nebo navazující magisterské studium Management vzdělávání na katedře CŠM Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze.

- I. Ředitelem školy může být fyzická osoba, která splňuje předpoklady podle § 3 Zákona č. 563/2004 Sb. a získala praxi spočívající ve výkonu přímé pedagogické činnosti nebo v činnosti, pro kterou jsou potřebné znalosti stejného nebo obdobného zaměření, nebo v řídicí činnosti nebo v činnosti ve výzkumu a vývoji v délce:
 - a) 3 roky pro ředitele mateřské školy,
 - b) 4 roky pro ředitele základní školy, základní umělecké školy a školských zařízení s výjimkou školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči,
 - c) 5 let pro ředitele střední školy, jazykové školy, konzervatoře, vyšší odborné školy a školských zařízení pro výkon ústavní výchovy, ochranné výchovy a školských zařízení pro preventivně výchovnou péči.
- II. Ředitelem školy zřizované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo"), krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí, jehož předmětem činnosti jsou úkoly v oblasti školství (dále jen "svazek obcí"), může být jen ten, kdo vedle předpokladů uvedených v odstavci 1 získal nejpozději do 2 let ode dne, kdy začal vykonávat činnost ředitele školy, znalosti v oblasti řízení školství absolvováním studia pro ředitele škol v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků podle § 24 odst. 4 písm. a) tohoto zákona.

Tímto výčtem veškeré předpoklady a vzdělávací povinnosti ředitelů končí. Není nikde stanovena další vzdělávací povinnost ani kariérní řád.

Jsou dostačující výše uvedené předpoklady?

Snad nadčasovou myšlenku dokládá Slavíková (2003a): „*Ne všichni řídicí pracovníci si však uvědomují, že dochází k radikální reformě řídicí činnosti ve školách (a nejen tam) a stávají se tak prvkem, který může vést k dysfunkcím v pracovním prostředí. Dnešní školy si však neprofesionální řízení mohou jen těžko dovolit, proto je třeba profesionály připravit, poskytnout jim nabídku vzdělání v oblasti školského managementu odpovídající požadavkům moderního řízení moderní úspěšné školy.*“

Prvním impulsem směřující ke zkvalitnění přípravy ředitelů a jejich rozvoji je současný návrh projektu „Kariéra ředitele školy – ŘEDITEL21“, který vychází z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy 2011-2015. Projekt svým obsahem reaguje na absenci uceleného systému výběru, přípravy, hodnocení a rozvoje ředitelů škol v ČR, který by umožňoval celoživotní zvyšování kvality jejich práce a tím i kvalitu samotných škol.

Cílem projektu je inovovat systém výběru, přípravy, hodnocení a profesního rozvoje ředitelů mateřských, základních a středních škol. V případě dalšího rozvoje lze opět hovořit o nabývání zkušeností, znalostí, dovedností, postojů a zájmů, jinými slovy se jedná o nabývání kompetencí a jejich rozvoj.

Rozvoj kompetencí je tedy žádoucí i v rámci celoživotního resp. dalšího vzdělávání, kde získané kompetence pomáhají ke kvalifikovaným a kompetentním výkonům jednotlivců i k úspěšnému fungování celých organizací. Klíčové kompetence pro celoživotní učení definuje například Evropský referenční rámec (Klíčové, 2007), který zahrnuje základních 8 klíčových kompetencí:

- komunikace v mateřském jazyce,
- komunikace v cizím jazyce,
- matematické kompetence,
- kompetence k práci s digitálními technologiemi,
- kompetence k učení,
- kompetence sociální a občanské,
- smysl pro iniciativu a podnikavost
- kulturní povědomí.

Proto se kompetenční pojetí odráží i v andragogice, která se „v poslední době systematicky (teoreticky i aplikačně) zabývá kompetenčním pojetím a kompetenčním přístupem ke vzdělávání a rozvoji dospělých, především zaměstnanců v kontextu požadavků trhu práce. Je proto důležité, aby jedinci v procesech vzdělávání a učení dostali možnost utvářet si kompetence v různých životních situacích a při plnění rozličných úkolů je uměli efektivně používat“ (Veteška, 2010, s. 75).

Jaké existují rozvojové programy, které se zaměřují na kompetence?!

Příklady rozvojových programů:

- tréninky rozvoje dovedností – patří mezi nejrozšířenější typ programů určených k rozvoji kompetencí a většinou rozvíjejí základní manažerské dovednosti.
- programy s intenzivní zpětnou vazbou – základem je 360° hodnocení od okruhu lidí, se kterými pracovník přichází do přímého kontaktu (podřízení, nadřízení, zákazníci, dodavatelé, kolegové) na aktuální úrovni kompetencí. Rozvoj je potom zaměřen na vyrovnávání tohoto rozdílu.
- rozvojové vztahy – jejich podstatou je vytvoření vztahu mezi dvěma pracovníky, který má za cíl jejich rozvoj. Tento vztah může mít podobu koučingu, mentoringu, tutorství, poradenství, shadowingu, kolegiální sítě apod.

Tyto rozvojové programy metody je vhodné kombinovat s „klasickými“ metodami vzdělávání za účelem dosažení maximálního efektu rozvoje všech složek kompetencí

Trojan (2010) navrhuje následující opatření ke zlepšení současné situace ve vzdělávání ředitelů škol:

- Vytvořit a uzákonit kariérní řád pro ředitele škol.
- Absolvovat studium pro ředitele škol ke dni nástupu do funkce
- I. atestace, povinná do 5 let, SVPP či Bc. Studium oboru Školský management.
- II. atestace, nepovinná, Mgr.
- Systematické využití zkušených ředitelů pro vzdělávání.

Největší potenciál rozvoje vidí Mužík (2006, s. 12) v koučingu, o kterém říká: *„Na rozdíl od dalšího vzdělávání, učení či výcviku dospělých se koučing jeví pro rozvoj kompetencí jako komplexní metoda. Zasahuje nejen do procesu osvojování vědomostí, dovedností či návyků (vzdělávání), ale též do oblasti zdokonalování osobnostních vlastností (učení). Koučing z tohoto pohledu finalizuje rozvoj kompetencí člověka v jeho způsobech jednání a chování. Koučovaný člověk si nejen uvědomí důležitost změn ve své profesní činnosti, ale dostává postupně pod vědomou kontrolu žádoucí modely jednání a chování žádané z hlediska jeho pozice a rolí.“*

I. Výzkum (Reeves in Pol, 2009a, s. 155) člení kariéru ředitele školy takto:

- 1) „zahřívací fáze (před vstupem);
- 2) vstup (0-6 měsíců);
- 3) vytváření základů (6 měsíců-1 rok);
- 4) snaha o konkrétní změny (9 měsíců-2 roky);
- 5) odpoutání se od operativy (18 měsíců-3 roky);
- 6) kritická, rozhodující fáze (2-5 let);
- 7) dosažení vrcholu ve funkci (4-10 let) dosažení vzájemné shody;
- 8) čas na změnu, touha po něčem novém (5-10 a více let)“.

II. Druhý model ve vymezení fází kariéry ředitele školy uvádí Earley a Weindling, kteří zohledňují anglosaský kontext. Zkombinovali několik výzkumů do přehledu. Autoři začínají od 0 (Earley in Pol, 2009a, s. 155-156):

- 0) „příprava před vstupem do funkce ředitele;
- 1) vstup a setkání (první měsíce)
- 2) začátek „akce“ (3-6 měsíců);
- 3) úprava tvaru (2 rok);
- 4) zlepšování (od 3. do 4. roku);
- 5) konsolidace (5. až 7. rok);
- 6) stabilizovaný stav (8. a další roky).“

III. Posledním modelem je členění podle O'Mahonyho a Matthewse. „Autoři provedli studii u 54 ředitelů škol v australském státě Victoria a vymezili jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelů škol do čtyř etap. Zdůraznili přitom význam mentorů, a to zejména v době před vstupem i po nástupu ředitele do funkce a kontextuální učení ředitelů (O'Mahony in Pol, 2009a, s. 154):

- 1) *Idealizace: Pohled na roli zvenčí. Tato fáze probíhá do doby, než se člověk ujme ředitelské role. Je to fáze plná očekávání, nejistot i obav, jde o předběžné seznámení s rolí i o představy, o co v ní vlastně půjde.*
- 2) *Vstup do role: seznámení se základními aspekty role. V této obtížné fázi jde o 'přežití', tedy o zvládnutí mnoha požadavků na vstup do role. Přicházejí překvapení, ale také postupné porozumění věci;*
- 3) *Ustavení: definování role. Obvykle je to nejkldnější fáze, kdy je možné bezpečně rozvíjet struktury a procesy ve škole.*
- 4) *Konsolidace: pocity přijetí v roli. Člověk své roli postupně stále více rozumí.“*

4.4 Výběrové řízení ve školství

Výběrové řízení ve školství je svým způsobem specifické. Řídí se právní legislativou, tedy zákony, vyhláškami a nařízeními vlády. Nejdůležitějšími jsou tyto právní předpisy:

- Zákon č. 561/2004 Sb. Zákon o předškolním, základním středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb. ze dne 26. ledna 2005 o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků.
 - Vyhláška č. 54/2005 Sb. Vyhláška o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích
 - Zákon č. 179/2006 Sb. ze dne 30. března 2006 o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)
 - Zákon č. 262/2006 Sb. Zákoník práce
 - Předpis č. 435/2004 Sb. Zákon o zaměstnanosti
 - Předpis č. 101/2000 Sb. Zákon o ochraně osobních údajů a o změně některých zákonů
- Stejně tak jako výběrové řízení má svůj cíl jmenovat vhodného kandidáta na pracovní místo, tak také pohovor má své dílčí cíle:

- Získat dostatečné, úplné, relevantní, validní, aktuální informace o uchazeči
- Poskytnout uchazeči informace o práci, zjistit jakou má uchazeč představu o pracovním místě, jaká je jeho motivace, vize, hodnoty
- Posoudit osobnost uchazeče, jeho celkovou způsobilost na pracovní místo

Celý proces náboru úzce souvisí se všemi personálními činnostmi, a jak uvádí mimo jiné i Kociánová (2010) vychází z kategorizace jednotlivých kroků konkrétní personální práce:

- ✓ Analýza pracovního místa
- ✓ Personální plánování
- ✓ Získávání pracovníků
- ✓ Výběr pracovníků
- ✓ Přijímání pracovníka
- ✓ Adaptace pracovníků
- ✓ Rozmísťování pracovníků
- ✓ Řízení pracovního výkonu a hodnocení pracovníků
- ✓ Odměňování pracovníků
- ✓ Vzdělávání a osobní rozvoj pracovníků
- ✓ Řízení kariéry pracovníků
- ✓ Pracovní podmínky a péče o pracovníky
- ✓ Odbory a kolektivní vyjednávání
- ✓ Uvolňování pracovníků z organizace
- ✓ Personální poradenství

Nejen Koubek (2007) klade důraz na dostatečnou přípravu personálního pohovoru. Celý pohovor by měl být řádně a důkladně připraven. Nic by nemělo narušovat jeho průběh. Uchazeč by měl být hned na začátku seznámen s časovým plánem, který by měl být dodržen. Součástí pohovoru může být i zodpovězení dalších otázek účastníka, poskytnutí dalších informací. Po ukončení pohovoru následuje poděkování za zájem, za účast a spolupráci. Uchazečům, kteří postoupili do dalšího kola, jsou podány po prvním kole výběrového řízení informace o dalším postupu. Těmito informacemi mohou být i další metody používané při výběrových řízeních. Metody a postupy výběrových řízení jsou různé. Je zřejmé, že existuje řada metod, z nichž lze vybírat. Jsou používány v závislosti na požadavcích a na náročnosti pracovní pozice. Mohou to být:

- ✓ Řízený rozhovor
- ✓ Psychologické testy
- ✓ Znalostní testy
- ✓ Inteligenční testy
- ✓ Modelové situace
- ✓ Případové studie
- ✓ Referenční analýza
- ✓ Životopisné údaje
- ✓ Metoda MBTI (Myers-Briggs Type Indicator)
- ✓ Belbinův diagnostický test týmových rolí
- ✓ Assessment Centre

Řada výběrových řízení má svá pravidla a zásady při kladení požadavků na pracovní místo včetně doplňujících požadavků na zajištění konkrétních dokumentů. Ve výběrovém řízení ve školství jsou nejčastěji požadována potvrzení k doložení osobních předpokladů pro jmenování na pracovní místo. Zpravidla jimi jsou:

- občanská a morální bezúhonnost,
- dobrý zdravotní stav,
- koncepce rozvoje školy v maximálním rozsahu 2 stran strojopisu,
- výpis z rejstříku trestů,
- způsobilost k právním úkonům,
- orientace ve školských předpisech a školské problematice,
- manažerské schopnosti,
- vstřícný vztah k dětem a žákům školy.
- jazyková vybavenost,

- řídičské oprávnění,
- ad.

4.5 Milníky vedení školy

Škola je velmi živým organismem a tedy i velmi živým komunikačním prostředím. Její charakter vzdělávací instituce přímo vybízí ke komunikaci. Jednou z podmínek úspěšnosti školy je správná komunikace. Obzvláště vedení škol by mělo dbát o vhodnou a dostatečnou interní komunikaci. To platí i pro komunikaci směrem ven, s veřejností. Zástupci škol musí pečovat o dostatečné a pozitivní komunikační prostředí pro širokou veřejnost, což je předpokladem pro dosažení dobrých výsledků školy. Mimo jiné to upevní pozici školy v boji s konkurencí ostatních škol.

Komunikace je jednou z nejdůležitějších nástrojů fungování školy. Praxe ve školách je mnohdy značně odlišná a teoretické poznatky z oblasti školského managementu jsou mnohdy zástupcům vedení škol cizí.

Bez cílů a zpětné vazby není možný systematický rozvoj. Cílové záměry, představy, to je to, co nás vede vpřed. Zpětná vazba je důležitá, neboť vrací stav situace k původnímu výchozímu bodu a mění charakter další reakce. Bez cíle a zpětné vazby nejsme schopni vybudovat fungující systém hodnocení. Důležitosti hodnocení kompetencí pomocí činností, chování, způsobilostí, které se od pracovníka v jeho zaměstnanecké roli očekávají. Vybrané kompetence vychází z pozorovatelného chování, vytváří most mezi hodnotami organizace a náplní práce pracovníka a jsou sdílenými jak shora, tak zdola (HRONÍK, F., 2006).

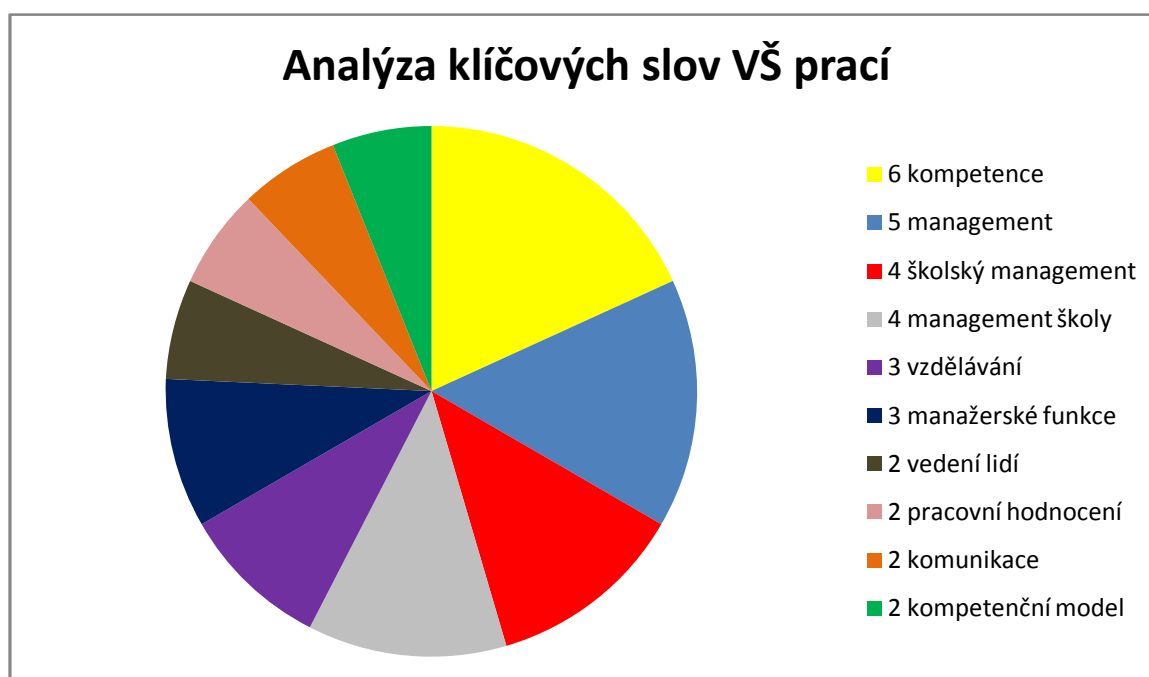
Bezesporu největší vliv na práci ředitelů, především pokud jde o diverzifikaci povinností a pravomocí měla u nás, podobně jako v mnoha zemích Evropy, reforma veřejné správy a na ni navazující reforma školství. Podle zprávy Eurydice (Goghlan, 2007) byly školám a jejich ředitelům uděleny poměrně značné kompetence v různých oblastech. Byla zde vyslovena i obava, že ředitelé nebyli na převzetí nových kompetencí připraveni. Možné problémy lze spatřovat při řízení ekonomiky, právních záležitostí, pracovně právních vztahů, správy budov, ale i v řízení kvality vzdělávání, zavádění kurikulární reformy, schopnosti evaluace, akontability škol apod.

5 Výzkumná část

5.1 Identifikace klíčových slov

VŠ práce obsahují široký výčet klíčových slov, přestože mají shodný tematický základ. Překvapivě výsledek analýzy klíčových slov neuvádí očekávanou shodu. Z výčtu 29 hodnot resp. klíčových slov se 11 autorů VŠ prací sešlo pouze v některých bodech. Minimální shoda se týká kompetenčního modelu, ale oproti tomu kompetence mají shodu nejvyšší.

Obrázek 4; Analýza klíčových slov



Zdroj: Svobodová, 2011

5.2 Analýza bakalářských a diplomových prací

5.2.1. Klíčové kompetence zástupce ředitele v prostředí základních uměleckých škol, Krausová Jana, rok 2010, BP.

Klíčová slova: kompetence, klíčové kompetence, Lisabonský proces, vzdělávání, celoživotní vzdělávání, učící se organizace, školský management, vedení lidí.

Praktická část zaměřena na empirický výzkum poznání, zda respondenti mají přehled o tom, co jsou klíčové kompetence vedoucích pracovníků škol a dále na poznání důležitosti vzdělávání v oborech Školského managementu, dotazníkové šetření (18 položek), vymezuje 2 hypotézy, oblast zkoumání celá ČR, výčet respondentů 120, návratnost 54%.

Bakalářská práce Jany Krausové v teoretické i výzkumné části zkoumala kompetence zástupců ředitele na základních uměleckých školách. V teoretické části vymezila základní pojmy v oblasti kompetence a klíčových kompetencí. Rozebírala především oblasti sociálních kompetencí, kompetencí ve vztahu k vlastní osobě a v oblasti metod. Dále se zabývala profesními kompetencemi. V teoretické pasáži rozebírala i problematiku výkonu činnosti pedagogických pracovníků, speciálně u zástupců ředitelů školy. Zde zdůraznila fakt, že ZŘŠ nemusí mít znalosti v oblasti řízení školy v rámci DVPP, stejně jako povinnou praxi v oboru, která se vztahuje na funkci ředitele školy. Osobně ale tento fakt hodnotila kriticky. (Krausová, 2010, s. 18). V práci Krausová teoreticky rozvíjela i další předpoklady pro zvládání práce zástupce ředitele školy (povahové rysy, postoje, dovednosti, zkušenosti, technické kompetence, kompetence v jednání s lidmi, lídrovství).

Ve výzkumné části se Krausová snažila zodpovědět následující hypotézy:

1. Všichni vedoucí pracovníci mají dobré znalosti z oboru škol. managementu, mají přehled o klíčových kompetencích zástupce ředitele. Stejný přístup k moderním způsobům managementu škol má i většina pedagogických pracovníků.
2. Všichni pracovníci ve školství jsou si vědomi, že vzdělávání v oborech školského managementu je pro konkurenceschopnost škol v dnešní společnosti velmi důležité. Vedoucí pracovníci i většina pedagogů znají způsoby vzdělávání v těchto oborech a aktivně se o další vzdělávání a sebevzdělávání zajímají. Většina se vzdělává v kurzech a seminářích a toto vzdělávání i preferuje.

V dotazníku bylo položeno 13 otázek na lídrovství zástupců ředitelů škol, na jejich manažerské dovednosti i na jejich vzdělávání. Opomenuta nebyla i otázka odborného vzdělání (hudebník, výtvarník aj.). Velkým problémem výzkumu a použitelnosti jeho závěrů ale byly zvolené otázky (např. Myslíte si, že zástupce ředitele by měl být dobrý lídr?) nebo problematické možnosti nabízených odpovědí (např. v otázce V jaké oblasti spolupracuje Váš ZŘŠ s ředitelem školy? měli respondenti na výběr varianty odpovědí jako v personálních otázkách, ve finančním hodnocení učitelů, v ekonomické oblasti atd., ale mohli volit jen jednu odpověď. Vhodnější by přitom byly jiné možnosti výběru, například řazení odpovědí od nejčastější po nejméně častou). Závěry na některé výzkumné otázky jsou tak problematicky použitelné.

Data přesto nabízí možné odpovědi na obě hypotézy a podle autorky potvrzují tvrzení obsažená v hypotézách. Je jen škoda, že výzkum nešel více do hloubky a více nespecifikoval, co se například skrývá pod pojmy samostudium, různé kurzy a semináře.

Jak se vzděláváte?

1. Samostudium 19%
2. Různé kurzy a semináře 28,5%
3. Funkční samostudium 19%
4. Vysokoškolské studium školského managementu 28,5%
5. Jiné 5%

(Krausová, J., 2010, s.39)

Celkově práce J. Krausové zpracovávala zajímavé téma kompetencí a vzdělávání zástupců ředitelů škol na základních uměleckých školách. Teoretická část se opírala o práce Kompetence ve vzdělávání (Veteška, J., Tureckiová, M. 2008), Klíč k účinnému vedení lidí (Tureckiová, M. 2007) nebo o práci To nejdůležitější z Druckera v jednom svazku (Drucker, P. 2004). Ve výzkumné části byla ale její slabinou přílišná obecnost otázek a obecně konstrukce celého dotazníku.

5.2.2. Komunikační dovednosti ředitele školy, Kuchyňková Eva, rok 2011, BP.

Klíčová slova: komunikace, komunikační proces, komunikační dovednosti, efektivní komunikace, vnější a vnitřní komunikace, komunikační situace, komunikační prostředí, informační systémy škol, sdělování informací, přijímání informací, zpětná vazba.

Praktická část zaměřena na empirický výzkum poznání názorů ředitelů škol na vlastní komunikaci, dotazníkové šetření (16 položek), vymezuje 4 hypotézy, oblast zkoumání celá ČR, výčet respondent 100, návratnost 72%.

Práce autorky Kuchyňkové (2011) se vymezuje na oblast komunikace. V teoretické části věnuje poměrně velký prostor teorii komunikace. Věnuje se komunikaci ve školním prostředí i z pozice ředitele školy. Zdůrazňuje ale i nezbytnost budovat dobrou image školy a nezapomínat na vhodnou komunikaci s veřejností. V další části teoreticky pojmenovává možné způsoby komunikace ve škole (osobní, telefonická, SMS, e-mailly atd.).

Kompetence ředitele školy v oblasti komunikace definuje Kuchyňková jako výrazně časově náročné, neboť zahrnují nejenom každodenní výměnu názorů a sdělování úkolů, ale patří do

ni i hodnotící pohovory se zaměstnanci, hospitační pohovory, jednání v užším kruhu vedení, porady, jednání s žáky atd. To vše spadá do vnitřní komunikace v rámci školy, ale dnešní doby podle Kuchyňkové klade velký důraz i na vnější komunikaci ředitele školy. Do této komunikace patří komunikace se zřizovatelem, školskou radou, komunikace s rodiči, třídní schůzky, ale i akce školy na veřejnosti a jednání s médii nebo obchodními partnery.

Prostor je v teoretické části věnován i komunikačním dovednostem. Kuchyňková vychází z práce M. Mikuláščíka Komunikační dovednosti v praxi. Mikuláščík (Kuchyňková., 2011, s. 22-23) analyzuje čtyři základní komunikační dovednosti- mluvení (16%), čtení (17%), psaní (14%) a poslouchání(53%) (v závorkách jsou uváděny procentuální podíly využívání těchto dovedností). Na straně 23 Kuchyňková cituje z knihy Taylorové a Lesterové Umění komunikace:

„Ten, kdo umí komunikovat, zná: své téma, své silné a slabé stránky, vhodné výrazy, které může použít a nejúčinnější otázky, které může položit“

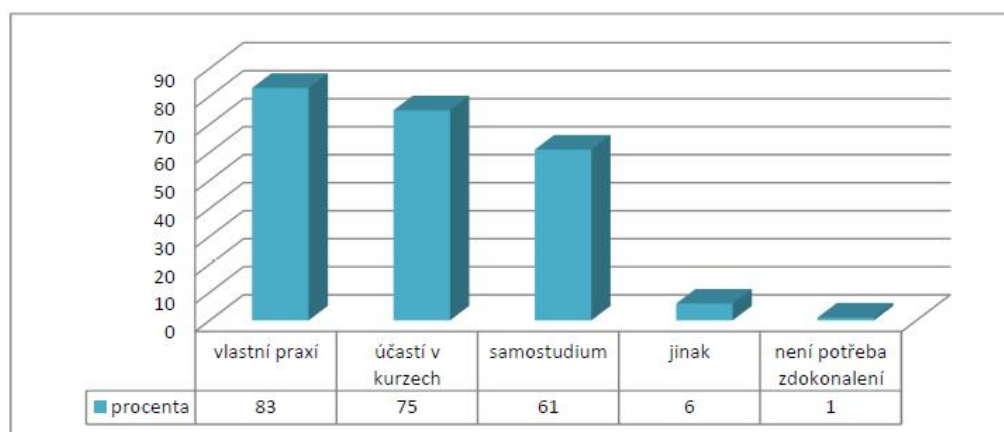
Dále rozebírá užívání jednotlivých komunikačních technik v prostředí škol, a to převážně z pozice ředitele školy.

Závěrečně dvě kapitoly v teoretické části shrnují poznatky v oblasti efektivní komunikace a opírá se o knihu Komunikace a prezentace J. Plamínka. Zde zdůrazňuje především význam zpětné vazby a chyby v komunikaci, které mohou i závažné důsledky na chod školy.

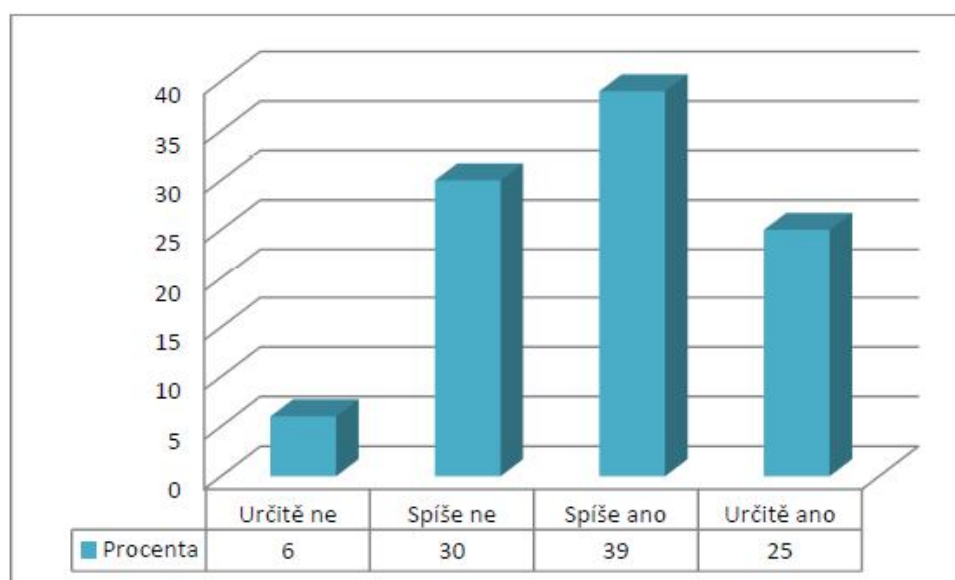
Ve výzkumné části se Kuchyňková zaměřila na názory ředitelů škol na jejich vlastní komunikaci a na možnosti zlepšení v této oblasti. Výzkumná část vycházela z těchto tvrzení:

1. Komunikace je důležitým manažerským nástrojem a většina ředitelů škol si toto uvědomuje. Přesto však komunikaci nevěnují dostatečnou pozornost a v této oblasti se příliš nevzdělávají.
2. Komunikace ředitelů škol je náročná a zabírá převážnou část jejich pracovní doby. Ředitelé jsou v neustálém komunikačním procesu s různými skupinami lidí. Často jsou vzhledem k svým pracovním povinnostem nuceni pracovat ve stresu či v časové tísní. Ředitelé využívají jednotlivé funkce komunikace manažera nejvíce ty, které souvisí s informováním, organizováním a řízením.
3. Ředitelé škol mají povědomí o efektivní komunikaci a instinktivně ji mnohdy používají, základní znalosti jim ale chybí. Stejně tak je tomu i s komunikačními dovednostmi.
4. Správná komunikace ředitele povede každou organizaci k úspěchu a naopak, pokud bude komunikovat chybně, může na to jeho organizace doplatit.

Obrázek 5; Poměr využití možností zdokonalení komunikačních dovedností ředitelů

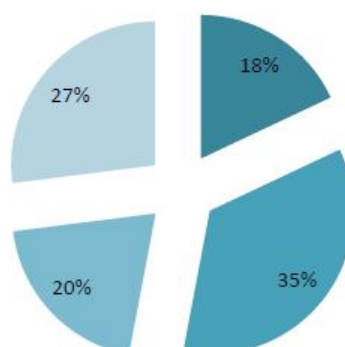


Obrázek 6; Komunikace ředitele ve stresu nebo časové tísní



Obrázek 7; Využívání jednotlivých dovedností

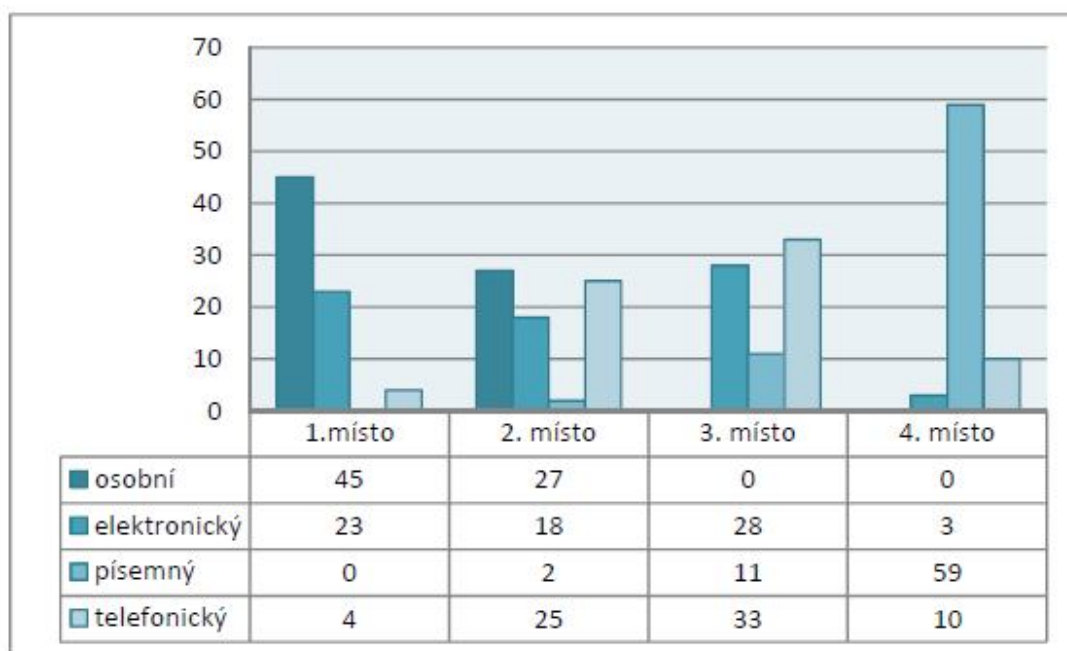
Čtení Mluvení Psaní Poslouchání



Zdroj: Kuchyňková, 2011

K šetření byl použit dotazník s 16 otázkami. Na otázky odpovídalo 72 respondentů z různých typů škol (jedna třetina základní školy, po čtvrtině mateřské školy a střední školy, zbytek vyšší odborné školy a školská zařízení). Otázky vycházely z výše popsané teorie - znalost efektivní komunikace, zdokonalování komunikačních dovedností, komunikace ve stresu, vyhýbání se komunikaci, časová náročnost, formy kontaktu atd. V odpovědích většina ředitelů deklarovala základní znalosti efektivní komunikace i jejich použitelnost v praxi. Na otázku Jak si zdokonalujete své komunikační dovednosti ale výrazná většina ředitelů (83%) na prvním místě vybrala variantu vlastní praxí, i když 75% deklarovalo i účast v kurzech. Ředitelé dále přiznávali častou komunikaci ve stresu (dvě třetiny respondentů) i fakt, že komunikaci věnují nadpoloviční většinu svého pracovního času (68%). Poněkud odlišně vnímali ředitelé využití komunikačních dovedností- čtení (18%), mluvení (35%), psaní (20%), poslouchání (27%), než jak je definoval Mikuláščík. Další z otázek na způsob komunikace přinesla poměrně jednoznačnou odpověď- většina ředitelů upřednostňovala osobní komunikaci. Ředitelé škol označili po zaměstnancích za nejčastější skupinu, se kterou komunikují, žáky, následovani rodiči. Na posledním místě se umístila média. Z komunikačních funkcí ředitelé za nejčastější označili informování, vysvětlování a organizování.

Obrázek 8; Způsob komunikace, kterým ředitelé nejčastěji komunikují



Zdroj: Kuchyňková, 2011

BP E. Kuchyňkové zpracovávala velice nosné téma pro dnešní školství. Teoretická část poměrně vhodně pokryla základní témata a problémy, které souvisí v oblasti komunikace se školskou problematikou. Limitem práce může být zúžení výzkumu jen na pohled ředitelů školy (zajímavý by mohlo být například i pohled ze strany učitelů na komunikaci ředitele školy, ale to je už spíš jen druhotná věc). Za nejpřínosnější hodnotím otázky a závěry týkající se časových dopadů v komunikaci a v četnosti jednotlivých funkcí v komunikaci.

5.2.3 Manažerské funkce a jejich delegování v MŠ, Amin Iva, rok 2012, BP.

Klíčová slova: delegování, management, manažer, manažerské funkce, mateřská škola.

Praktická část zaměřena na empirický výzkum poznání, zda ředitelky rozlišují pojem úkolování a delegování úkolu, dotazníkové šetření (25 položek) vymezuje 4 hypotézy, oblast zkoumání Ústecký kraj, výčet respondentů 100, návratnost 57%.

BP Ivy Amin se v teoretické části nejprve zabývá teorií managementu. Opírá se o práce Základy obecného managementu (Obst, O, Hrabovský M. a kol, 2006), Základy moderního managementu (Častorál, Z., 2009) nebo Teorie a praxe školského managementu (Černíková, H., 2005). Následně definuje stěžejní pojem práce delegování, vychází z prací Bedrnové a kol. Psychologie a sociologie řízení nebo J. Lojdy Manažerské dovednosti. Amin na straně 23 píše:

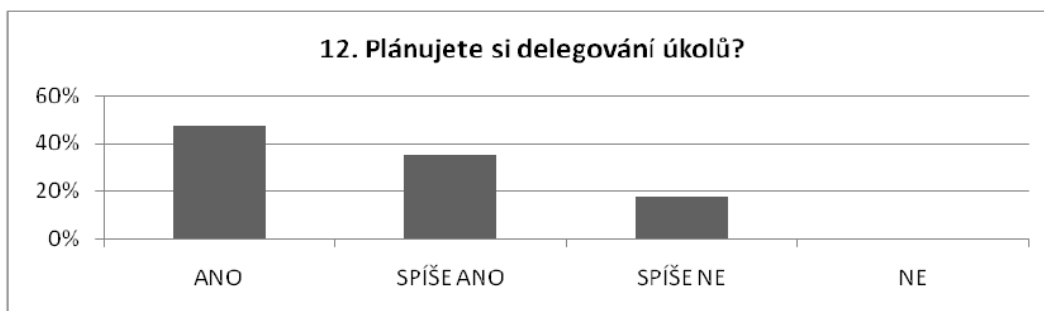
Jedním z nejdůležitějších klíčů k úspěšné řídicí práci je schopnost rozdělit úkoly ostatním. Dělbá práce přináší výhody vedoucím u pracovníkovi, zaměstnancům i celému podniku. Jako vedoucí pracovník budete mít čas na řízení.

Na dalších stranách teorie ještě popisuje otázky managementu školy a pozici ředitele školy z manažerského pohledu. Definuje obsah plánování, organizování, vedení a motivování i kontroly, hodnocení a evaluace v prostředí mateřské školy.

Výzkum byl realizován na základě dotazníkového šetření. Osloveno bylo 100 vybraných mateřských škol, dotazník vyplnilo 57 z nich. Hlavním cílem výzkumu podle autorky byl to, zda ředitelky rozlišují pojem úkolování a delegování úkolu. Hypotézy byly stanoveny takto:

1. Čím déle jsou ředitelky ve funkci, tím lépe umí aplikovat manažerské funkce.
2. Organizační schéma je většinou plně funkční.
3. Čím více známe své podřízené, tím více jim přizpůsobujeme úkoly.
4. Čím více se předává informací o úkolu, tím více se předchází nedorozumění.

Obrázek 9; Výsledky výzkumného šetření



24. Označte alespoň pět nejčastěji delegovaných úkolů v MŠ

Možnosti :	Četnost odpovědí :	% z celku :
Hospitační činnost	12	21%
Vedení webových stránek školy	42	74%
Provádění inventarizací	39	68%
Vedení kabinetů a knihovny	53	93%
Výběr školného	51	89%
Zápisy z porad	43	75%
Vedení kroniky školy	31	54%
Vedení spisovny - archivu	23	40%

Uživatelé mohli vybrat více než jedno zaškrtnávací políčko, takže procento může vzrůst na více než 100 %.

Zdroj: Amin, 2012

Na otázky odpovídaly ředitelky mateřských škol. Vedle identifikačních otázek (důležité otázky na vzdělání a délku praxe pro zodpovězení první hypotézy) otázky směřovaly k organizačnímu schématu- zda má škola vypracované organizační schéma školy (100% odpověď ano) a zda je funkční (84% ano, ostatní spíše ano). Důležitá otázka se týkala plánování delegování úkolů, kde téměř polovina respondentek tvrdila, že ano (47%), další třetina spíše ano (35%). Další otázky se týkaly delegování na méně zkušené pracovníky, na důkladnou instruktaž i přizpůsobení úkolů konkrétním pracovníkům. U těchto otázek výrazně převládaly odpovědi ANO či spíše ANO. Ani v otázkách na kontrolu delegovaného úkolu se odpovědi neodlišovaly. Zde je na místě otázka, nakolik byly zvolené otázky vhodně konstruovány. Například na otázky Znáte dokonale své podřízené z hlediska pracovního procesu? nebo Přizpůsobujete úkol pracovníkovi? nebyla ani v jednom případě žádná záporná odpověď, jenže otázky navádí k tomu, aby respondent, který sám sebe hodnotí v dobrém světle, takto odpovídal. Z tohoto hlediska mohou být zajímavé poslední dvě otázky výzkumu. V první respondentky vybíraly nejčastěji delegované úkoly (mohly zvolit až pět úkolů z nabízené osmičky). Nejčastěji byla vybrána odpověď vedení kabinetů a knihovny (93%) a

výběr školního (89%) a zápisy z porad (75%). Na posledních místech skončily činnosti vedení archivu (40%) a hospitační činnost (21%). Poslední otázka se týkala motivace zaměstnanců a jednoznačně byly v odpovědích preferovány varianty finanční odměna a poděkování.

Autorka práce Iva Amin na závěr potvrdila platnost svých hypotéz. Důležitým výstupem je kromě samozřejmosti praxe delegování ve školách i informace o úkolech, které jsou předmětem úkolování. Na hlubší vhled do praxe delegování by ale bylo potřeba realizovat rozsáhlejší průzkum.

5.2.4. Manažerské kompetence středního managementu, Chotašová Bohdana, rok 2011, BP.

Klíčová slova: školský management, manažerské kompetence, kompetenční model.

Praktická část zaměřena na empirický výzkum poznání, jaké manažerské kompetence jsou klíčové pro zástupkyně ředitelek MŠ, dotazníkové šetření (12 - 14 položek), vymezuje 6 hypotéz, oblast zkoumání 7x MŠ Prahy a okresu Kladno, výčet respondentů 84, návratnost 97,6%

Bakalářská práce Bohdany Chotašové se zabývá manažerskými kompetencemi středního managementu školy, v praktické části se zaměřila na manažerské kompetence středního managementu v mateřských školách.

V teoretické části Chotašová vyšla z tvrzení, že školu je třeba řídit odborným způsobem, jak se řídí soukromé firmy a ředitel školy má podobné postavení jako manažer. Pro pozici ředitele je proto nutné si osvojit nové kompetence v oblasti řízení. Za cíl práce si Chotašová stanovila vytvořit kompetenční model pro střední management škol.

Dále v teorii vysvětlila pojmy management s použitím odborné literatury- Vodášek,L., Vodičková, O.- Management, Prášilová, M., Vybrané kapitoly ze školního managementu. , Gold,A., Řízení škola aj. Zaměřila se na vyjasnění pojmů školský management, kompetenční model a kompetenční model v praxi. Kompetenční model je podle Chotašové možné použít v mnoha oblastech rozvoje lidských zdrojů , například při výběru nových pracovníků, při návrhu školicích a rozvojových programů.(s.22). Využití kompetenčního modelu v praxi je hlavně v oblastech výběru pracovníků, rozvoje pracovníků nebo v oblasti hodnocení a kariérního růstu a plánování postupu. Chotašová shrnuje na straně 27 práce, že model

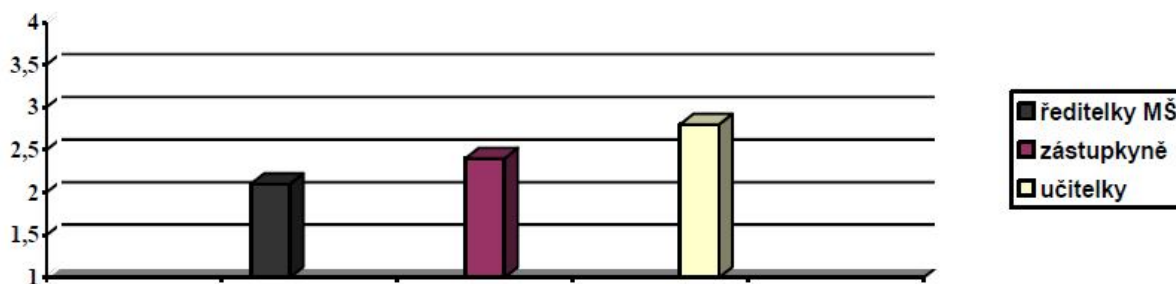
posuzování pracovníků založený na kompetencích poskytuje dobrý základ pro vytvoření integrovaného systému řízení lidských zdrojů. Stávají se v rámci řízení lidských zdrojů spojujícím prvkem všech aktivit. Jasné definování požadavků na plnění rolí, odpovědnosti a kariérního růstu je pouze prvním krokem v procesu využívání kompetencí při práci s lidskými zdroji.

Pro výzkum si B. Chotašová stanovila 6 hypotéz:

1. Zástupkyně ředitelky mateřské školy při plánování realisticky stanovuje cíle.
2. Zástupkyně ředitelky mateřské školy při rozhodování uplatňuje tvůrčí přístup
3. Zástupkyně ředitelky školy se svými podřízenými komunikuje srozumitelně.
4. Zástupkyně ředitelky MŠ motivuje podřízené.
5. Zástupkyně ředitelky MŠ efektivně rozděluje práci.
6. Zástupkyně ředitelky školy MŠ provádí pravidelně a do hloubky kontrolu.

Ve výzkumu se pracovalo se třemi typy mateřských školek podle počtu pedagogických pracovníků – malé školky (do 5 pracovníků), střední (6-14), velké (více než 15). Výzkumu se účastnilo 81 respondentů ze sedmi školek (2 malé, 3 středně velkých, 2 velkých), z nich po 7 ředitelkách MŠ, 7 zástupkyních MŠ a zbytek tvořily učitelky MŠ. Respondentky odpovídaly na otázky pomocí škály 1-4 (rozhodně ne až rozhodně ano)

Obrázek 10; Hypotéza 6. Zástupkyně ředitelky školy MŠ provádí pravidelně a do hloubky kontrolu



Zdroj: Chotašová, 2011

Odpovědi na otázky naznačily, že zástupkyně ředitelky MŠ se na plánování podílejí vysokou měrou, i když v tomto soudu byly nejopatrnější ředitelky školy. Nejvíce se zástupkyně podílejí na operativním plánování (3,4), následně na plánech taktických (3,1) a nakonec na plánech strategických (3,0). Ve srovnání hodnocení i v dalších otázkách vykazovaly zástupkyně ředitelky vysoká skóre v hodnocení schopností plánování, i když nadále

nejkritičtěji jejich práci vnímali ředitelky školy (stanovování si cílů, plánování schůzí). Ohledně hypotézy o tvůrčím principu výzkum ukázal, zástupkyně ředitelky se na samotném rozhodování podílejí méně než na plánování- nejskeptičtější zůstávaly opět ředitelky školy. Tato fakta vyplývají z toho, že jednání zástupkyň ředitelky je svázáno s rozhodováním ředitelek. Toto však nemusí absolutně platit ve větších školách, kde dochází ve větší dělbě práce.

Výsledky výzkumu na hypotézu ohledně komunikace vykazovaly vysoká skóre a potvrzovaly původní představu. Otázky na motivaci (řešení konfliktu na pracovišti, k plnění úkolů, řešení konfliktů s problémovými lidmi) se v odpovědích nelišily od trendu předchozích odpovědí, u hodnocení toho, zda zástupkyně zvládají dobře konflikty s problémovými lidmi, převládá u ředitelek škol spíše skepse (2,4). U otázek na efektivní rozdělování práce převažovala vysoká skóre v hodnocení všech 3 skupin. Naopak o hloubkové kontrole jako pravidelné činnosti zástupkyň ředitelek převažovala skepse v hodnocení a hypotéza se tak nepotvrdila.

Výzkum B. Chotašové byl proveden na sedmi mateřských školách. Silnou stránkou výzkumu byl fakt, že hypotézy se potvrzovaly na základě názorů tří skupin zaměstnanců (ředitelky škol, zástupkyně ředitelky a samotných učitelek) a zohledňoval i velikost škol. Data přitom potvrdila i odlišný pohled ředitelek škol na některá tvrzení ve srovnání s pohledem zástupkyň škol a učitelek škol.

Chotašová v závěru práce (str. 43) ještě dodává:

„Výzkum potvrdil obecně známou skutečnost, že funkce zástupkyně je důležitější ve velkých školách než v malých. Ve větších a středních školách dochází totiž k dělbě práce mezi ředitelkou MŠ a zástupkyní ředitelky, takže zástupkyně celou řadu otázek musí rozhodovat sama. Naopak v malých školách je funkce zástupkyně ředitelky spíše formální záležitostí.“

5.2.5. Osobnostní kompetence středního managementu školy, Meinlschmidtová Blanka, rok 2011, BP.

Klíčová slova: management, školský management, střední management školy, kompetence, osobnostní kompetence, výběr pracovníka, hodnocení pracovníka.

Praktická část zaměřena na empirický výzkum užívání termínu střední management ve školách, dotazníkové šetření (5 - 7 položek), vymezuje 8 tvrzení, oblast zkoumání 8x MŠ Středočeského, Plzeňského a Jihočeského kraje, výčet respondentů 90, návratnost 80%

BP B. Meinlschmidtové se zaměřila na osobnostní kompetence středního managementu. Do středního managementu školy zařadila statutárního zástupce školy, pověřeného či zmocněného zástupce školy, vedoucí učitelky mateřské školy, správce budov, vedoucí provozu školní jídelny a vedoucí správního úseku. Jak zástupce středního managementu si pro práci ale zvolila funkci zástupce ředitele školy.

V teoretické části Meinlschmidtová pracuje s pojmem management. Definiuje funkce managementu a úrovně managementu, následně i školský management a střední management školy. Vychází především z knih Vebera (Veber, J. Management. Základy-prosperita-globalizace) a Vodáčka a Vodáčkové (Vodáček, J., Vodáčková, O.: Moderní management v praxi).

Používá i přirovnání leadershipu jako umění (s.9).

„Věda a umění vést spolupracovníky jsou součástí manažerských funkcí. Iniciativní, proaktivní a tvůrčí naplňování cílů zabezpečujících prosperitu organizace. Znamená to konkrétně aktivizovat, iniciovat, motivovat angažovanost výkonných pracovníků a usilovat o rozvoj pracovníků, udržovat a zvyšovat jejich kvalifikaci a vytvářet dobré mezilidské vztahy na pracovišti. K současným moderním metodám managementu patří posilování prvků demokratizace, úsilí o větší samostatnost a angažovanost výkonných pracovníků a posun rozhodovacích pravomocí blíže k výkonným složkám. V souladu s těmito posuny se mění i postavení vedoucího pracovníka a požadavky na něj. Nejen aby byl dobrým manažerem, ale aby byl zároveň také dobrým vůdcem. Vedení se neprosazuje pouze prostřednictvím plnění příkazů a kontroly, ale posiluje se prostřednictvím sdílené vize a týmové spolupráce.“

V další části Meinlschmidtová definuje pravomoci zástupce ředitele školy. Navazuje kapitola o kompetencích. Meinlschmidtová si vypůjčila slova Hroníka o tom, že kompetence nejsou pouhými dovednostmi, ale jsou to pozorovatelné způsoby, pomocí kterých dosahujeme efektivního výkonu. (Hroník, F. a kol., Kompetenční modely, s. 23).

V poslední části teorie autorka blíže definuje osobnostní kompetence. Tvrdí, že určující roli mají dědičnost, sociálně-kulturní prostředí, temperament, reaktivita našeho chování. Zvláštní pozornost věnuje pojům sebeuvědomění, sebehodnocení a sebedůvěry. V dnešní době má zvláštní význam podle autorky i empatie jako základní lidská kvalita (s.23)

Výzkumná část proběhla dotazníkovou formou. Prvním cílem šetření bylo zařazení a použití pojmu střední management ve školách a zařazení pracovníků do střední linie a zjištění jejich podílu na řízení. Druhým cílem šetření bylo zjištění vhodných kompetencí.

Do výzkumu se zapojilo 8 mateřských škol s vyšším počtem tříd. Odpovídalo 8 ředitel škol, 8 zástupkyň a 56 učitelek.

Hypotézy výzkumu byly následující:

1. Zástupce ředitele je pracovníkem středního managementu školy.
2. Sebeuvědomění je osobnostní kompetencí zástupce ředitele.
3. Samostatnost je osobnostní kompetencí zástupce ředitele.
4. Sebehodnocení je osobnostní kompetencí zástupce ředitele.
5. Asertivita je osobnostní kompetencí zástupce ředitele.
6. Loajalita je osobnostní kompetencí zástupce ředitele.
7. Flexibilita je osobnostní kompetencí zástupce ředitele.
8. Komunikace je osobnostní kompetencí zástupce ředitele.

Dotazník nebyl konstruován příliš složitě, až na výjimky se autorka v dotazníku ptala jednoduchou otázkou, která vycházela z hypotézy, například- Je důležité, aby se zástupkyně uměla sama rozhodovat? (kompetence samostatnosti). Závěry proto vycházely poměrně jednoznačně. Na čtyřstupňové škále ano- spíše ano- spíše ne- rozhodně ne byla výrazná většina odpovědí v pásmu souhlasu a autorka v závěru potvrdila platnost všech hypotéz. Záporná odpověď převažovala pouze u otázky, zda ve školách používají pojem střední management školy. Autorka přesto ve své argumentaci usoudila, že logicky zástupkyně ředitelek patří do středního managementu.

Slabinami práce se jeví někdy nevyjasněnost a záměna pojmů střední management školy a zástupce ředitele školy a poměrně málo propracovaná výzkumná část.

5.2.6. Sociální kompetence středního managementu, Košťálová Vlasta, rok 2011, BP.

Klíčová slova: školský management, úrovně managementu, kompetence, kompetenční model, sociální kompetence.

Praktická část zaměřena na popis vnímání členění školského managementu na základních školách (dále ZŠ) a zjištění názoru odborné veřejnosti na sociální kompetence, dotazníkové

šetření (7 položek), vymezuje 3 hypotézy, oblast zkoumání 3 pražské a 3 mimopražské ZŠ, výčet respondentů 90, návratnost 64%.

BP V. Košťálové vychází z teorie podnikového managementu a ze zkušeností anglického školství. Ze zdrojů autorka zdůrazňuje knihu A. Golda Řízení současné školy. Teoretická část se vedle kompetenčního modelu věnuje především sociálním kompetencím.

Autorka v teoretické části zdůraznila, že nedává rovnítko mezi podnikový management a management ve školství. Střední management definuje jako pozice jmenované ředitelem školy, jemu podřízené a jím vedené. Přitom je definován i tým, že sám má odpovědnost za vedení pracovníků jím podřízených i za určitou oblast. To ho staví do náročné pozice. (s.13-14). Autorka si všímá i stupňů řízení ve školách různé velikosti- od jednostupňových (ředitel-učitelé) přes dvoustupňové se středním managementem (zástupce ředitele, výchovný poradce, vedoucí školní jídelny) až po třístupňové. Rozebírá i problematiku kompetencí (s. 19) . Tvrdí, že klíčové kompetence umožňují efektivně využít odborné znalosti, a tím je přesahují. Samotné znalosti by bez kompetencí zůstaly nevyužité. Připojuje i čtyři skupiny klíčových kompetencí, jak je vymezuje Belz a Siegrist (Belz, H., Siegrist, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvrstvení, 2001).

- individuální kompetence-
- sociální kompetence
- kompetence ve vztahu k vlastní osobě
- kompetence k oblasti metod

Důraz je následně v textu kladen na sociální kompetence. Košťálová charakterizuje tyto kompetence (s.23)

„Základem této kompetence jsou dovednosti konstruktivně komunikovat v různých prostředích, projevovat toleranci, vyjadřovat a chápat různá stanoviska, jednat tak, aby došlo k navození důvěry, a projevovat empatii. Jedinci by měli být schopni vyrovnat se se stresem frustrací a konstruktivně se vyjadřovat a rovněž by měli rozlišovat mezi osobní a pracovní sférou.

Rozebírána je i důležitost emoční inteligence jako předpoklad úspěchu na pracovišti (s.25).

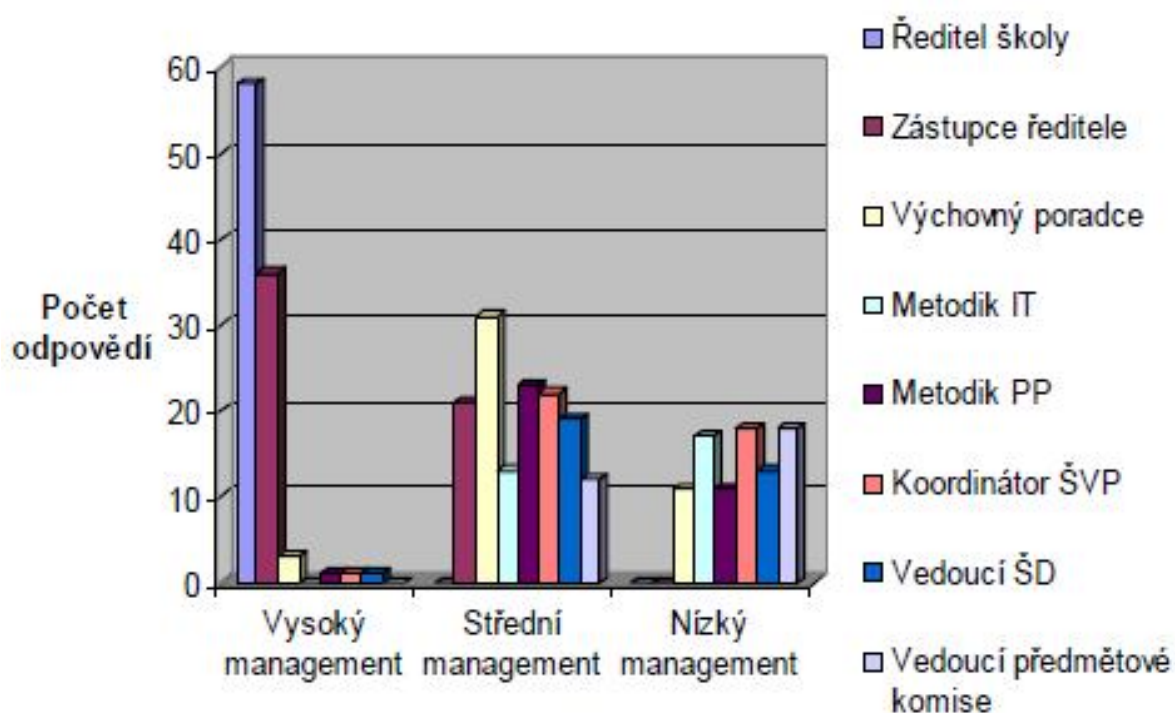
Na závěr teoretické části autorka zdůraznila složitost středního managementu v kompetenčním modelu školy a klíčovou roli sociální kompetence pro dobré fungování středního managementu.

Autorka vymezila za východiska výzkumu tato tvrzení:

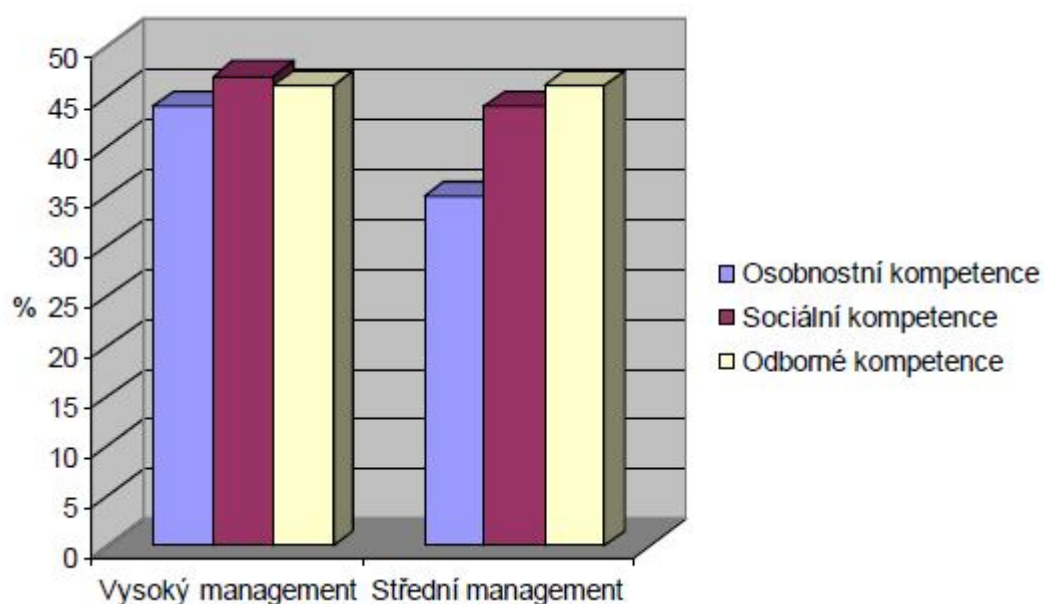
1. Členění podnikového managementu nelze zcela mechanicky přenést do školního prostředí.
2. Stupně managementu jsou v oblasti sociálních kompetencí odlišné.
3. Pozice zástupce ředitele školy je součástí vysokého managementu školy.

Výzkumu se zúčastnili pedagogičtí pracovníci šesti škol, celkem 58 respondentů. Z nich byla třetina zástupci ředitelů škol (18 osob), a necelá pětina ředitelů školy (10 osob).

Obrázek 11; Členění managementu školy



Obrázek 12; Srovnání výsledků / Košťálová



Tabulka č.3 - Porovnání pořadí sociálních dovedností kompetenčního modelu

Vysoký management	Střední management
Vytváří atmosféru, ve které je cíl dosažitelný	Podporuje spolupráci
Povzbuzuje otevřenou komunikaci	Vytváří atmosféru, ve které je cíl dosažitelný
Umí čelit nepříjemnostem/ Podporuje spolupráci	Umí dobře naslouchat druhým
Umí čelit nepříjemnostem/ Podporuje spolupráci	Povzbuzuje otevřenou komunikaci
Pomáhá druhým růst a rozvíjet se	Umí čelit nepříjemnostem
Působí na druhé	Pomáhá druhým růst a rozvíjet se
Pomáhá druhým růst a rozvíjet se	Působí na druhé
Pěstuje s nimi vztahy	Pěstuje s nimi vztahy

Zdroj: Košťálová, 2012

Respondenti jednoznačně zařadili ředitele školy do vysokého managementu, u zástupců ředitele školy jich 36 vybralo pozici ve vysokém managementu, 21 ve středním managementu. U ostatních manažerských pozic (výchovný poradce, metodik IT, Metodik PP, vedoucí ŠD atd.) bylo překvapivě řazení do středního a nižšího managementu poměrně

vyrovnané a tedy nejednoznačné. Podle autorky to ukazuje na problematickou využitelnost členění po vzoru podnikového managementu v oblasti školství. Odpovědi na otázky v oblasti kompetencí ukázaly vyrovnanost trojice osobnostní- sociální- odborné kompetence u ředitele školy, u středního managementu byla nejvíce vyžadována kompetence odborná, následována sociální a osobnostní (odlišnost v sociální kompetenci).

Ze sociálních kompetencí středního managementu dotazovaní upřednostňovali lídrovství, které bude ale tolerantní ke svobodě podřízených. Vysoká skóre měly i položky povzbuzuje otevřenou komunikaci nebo podporuje spolupráci. Nejméně vybranou odpovědí byla odpověď pěstuje s nimi vztahy. Ve srovnání s tím výsledky sociálních kompetencí u vysokého managementu více zdůrazňovaly schopnost naslouchat podřízeným. (s. 44).

Autorka v závěru potvrdila platnost tvrzení prvních dvou hypotéz, naopak u třetí se podle ní hypotéza nepotvrdila.

5.2.7. Systém a kritéria výběru uchazečů na funkci ředitele školy a školského zařízení z pohledu uchazečů, Kašáková Eva, rok 2012, BP.

Klíčová slova: nejsou součástí obsahu, příčina není známa.

Praktická část zaměřena na empirický výzkum poznání zkušeností kandidátů z dob výběrového řízení za uplynulých 5 let, poznání požadavků na kandidáty, znalosti a kompetence, a jaká byla očekávání účastníků výběrového řízení, konzultace s pěti řediteli ZŠ, dotazníkové šetření (2x 14 položek – požadavky a očekávání), vymezuje 1 hypotézu, oblast zkoumání ZŠ celé ČR (67%) a Moravskoslezský kraj (33%), výčet respondentů 252, návratnost 12,6%.

BP E. Kašákové se zabývá tématem výběrových řízení na funkci ředitele školy. Zkoumá, jaké požadavky byly kladeny na uchazeče v oblasti manažerských znalostí a zkušeností. Ve výzkumné části hledá i odpověď na otázku, co účastníci výběrových řízení očekávali od výběrového procesu (požadavky, znalosti).

V teoretické části na straně 8 cituje Kašáková Trojanu (Trojan, v.: Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence, 2010):

„Ve školství není komplikovanější role, než je ředitel školy. Problémem zůstává nejasnost jeho pojetí. Ve světle špatného pochopení odpovědnosti za všechny procesy a výsledky školy, která logicky ze zákona vyplývá řediteli školy, je dotyčný často zatěžován odbornými

činnostmi ekonomickými a právními. Přitom z publikací obecné teorie managementu vyplývá potřeba kompetenci k řízení lidí, výběru pracovníků, delegování úkolů a kontroly. Očekávat od ředitele školy bezchybné detailní výklady právních norem, ekonomiky, problematiky stavebních řízení apod. je podobně absurdní.

Proto by se podle Kašákové (s.10) měl zvyšovat důraz na výběrové řízení, neboť existuje logická spojitost mezi dobrým výběrovým řízením, dobrým vybraným ředitelem a dobře řízenou školou. Základní požadavky do výběrového řízení rozděluje na straně 11 do čtyř rovin:

- a) Odborné- dovednosti, znalosti
- b) Manažerské- řízení školy po stránce organizační, administrativní, ekonomické, pedagogické, legislativní
- c) Vedení lidí- personalistika, styly řízení, motivace pracovníků
- d) Sociální- sebehodnocení, komunikace, řešení konfliktů, empatie

V další fázi rozebírá potřebu získat co nejvíce věrohodných informací o kandidátech. Vedle pohovorů a psaných dokumentů klade důraz i na reference, doporučení nebo modelové situace. Zanedbávat by se neměla ani stránka nabídky pracovního místa (bonusy, prémie, možnost kariérního růstu atd.). U pohovoru by podle Kašákové měl být odborník v personalistice, ale i odborník z praxe. Kašáková v práci komentuje i legislativu v oblasti konkurzů na ředitele školy a věnuje se i dalším požadavkům, které mohou po účastnících konkurzů vyžadovat (jazykové znalosti, řidičské oprávnění atd.).

Výzkum vycházel z dotazníkového šetření, jehož základem byla osobní interview s pěti řediteli základních škol. Dotazník byl určen pro ředitele základních škol, kteří absolvovali výběrové řízení v posledních 5 letech. Zúčastnilo se ho 252 respondentů.

Dotazník byl rozdělen do tří částí. První část zjišťovala, zda byly při výběru vyžadovány všeobecné požadavky (VŠ vzdělání, kopie dokladů, pedagogická způsobilost, doklady o zaměstnání a praxi, výpis z rejstřík trestů, koncepce rozvoje školy atd.). U všech požadavků výrazně převažovaly kladné odpovědi, nejčastější záporné odpovědi byly u variant lékařského potvrzení o způsobilosti k výkonu funkce a vstřícný vztah k dětem a žákům školy (shodně po 17%).

Ve druhé části odpovídali ředitelé škol na otázky z oblasti očekávání od výběrového řízení. Otázky směřovaly ke studiu školského managementu, k motivaci pro účast na výběrovém řízení a k otázkám orientace v kompetencích ředitele školy. Respondenti deklarovali větší

volbu varianty kariéra (70%) před finanční stránkou (25%). V podobném poměru preferovali demokratický styl řízení (75%) před autokratickým (25%). Problémem této části výzkumu byla jeho omezenost v odpovědích (většinou varianty ano-ne, nebo 2-3 možnosti), a proto jsou odpovědi spíše v rovině deklarace.

Ve třetí části vybírali respondenti kritéria podle jejich důležitosti. Každé kritérium posuzovali na škále 1-5 od nejnižší až po nejvyšší důležitost). Hodnoceno bylo deset kritérií (pedagogické vzdělání, pedagogická praxe, právo, ekonomika, řízení pedagogického procesu, manažerské znalosti, rozhodování, personalistika, styl řízení, motivace pracovníků). Nejnižší skóre obdržela kritéria personalistiky (2,821) a rozhodování (2,906), naopak nejvyšší skóre měla ekonomika (3,887) a řízení pedagogického procesu (3,739).

Obrázek 13; Výsledky dotazníkového šetření / Kašáková

21) Jaký je váš cíl, jaká je vaše motivace:

i v této otázce měli respondenti na výběr z 3 možností:

Změna koncepce školy	44	45
Pokračování v koncepci školy	42	47
Uplatnění svých názorů v současné koncepci školy	14	8

		Průměr	procenta
1	Pedagogické vzdělání	3,669	73,38
2	Pedagogická praxe	3,657	73,14
3	Právo	3,719	74,38
4	Ekonomika	3,887	77,74
5	Řízení pedagogického procesu	3,739	74,78
6	Manažerské znalosti	3,638	72,76
7	Rozhodování	2,906	58,12
8	Personalistika	2,821	56,66
9	Styl řízení	3,575	71,50
10	Motivace pracovníků	3,011	60,22

Tabulka č. 3. Průměrná známka a % vyjádření vyhodnocení jednotlivých kritérií podle důležitosti uchazeči.

Zdroj: Kašáková, 2012

Autorka práce poukázala na stále přetrvávající důraz na znalost ekonomických a právních předpisů a opomíjení manažerských znalostí a zkušeností uchazečů při výběrovém řízení.

Zajímavá byla i poznámka ohledně kritiky od účastníků konkurzů na vyžadování některých dokladů (řidičské oprávnění, znalost cizích jazyků). Ředitelé u konkurzů očekávali více otázek na znalosti managementu, než byla realita.

Práce se opírala především o následující odbornou literaturu:

Koubek, J.: Řízení lidských zdrojů, 2007

Trojan, V.: Vzdělávání ředitelů škol a jejich kompetence, 2010

Slavíková, L. Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství v kontextu nových vzdělávacích technologií, 2003

Kolman, L.: Výběr zaměstnanců : metody a postupy, 2010

5.2.8. Vedení a rozvoj školy, Kasalová Marie, rok 2010, BP.

Klíčová slova: management, leadership, manažer, leader, vedení lidí, řízení, donucení, motivace, motivy, frustrace, emoce, komunikace, konflikty, klima školy, SWOT analýza, týmová práce, DVPP.

Praktická část zaměřena na empirický výzkum poznání, jak jiné ředitelky případně vedoucí učitelky řídí svou mateřskou školu, dotazníkové šetření (17 položek), vymezuje 2 hypotézy, oblast zkoumání není uvedena, výčet respondent 120, návratnost 30%.

BP Marie Kasalové Vedení a rozvoj školy je uvedena mottem Dobrý lídr se nerodí, ale stává se jím ten, kdo chce být dobrý lídr. V teoretické části se Kasalová věnovala pojmům management, leadership nebo legální autorita. Teoreticky se snažila i postihnout téma vedení lidí. Definovala kritéria vedení lidí V práci uvedla (s.16)

„Řízení pojímáme jako činnost, která působí na skutečnosti fyzické povahy (prostředí a chování) a na skutečnosti spojené s lidským racionálním myšlením (například znalosti, nebo některé dovednosti). Oproti tomu vedení definujeme jako něco, co působí zejména na emocionální a duchovní stránky člověka, a to včetně mezilidských vztahů. Klasický profesionální management se koncentroval na řídicí činnost. Pochopitelně. V té době stačilo dobře řídit. Manažerský leadership by znamenalo luxusní mrhání časem. V dnešní době to tak již není: management je jednota řízení a vedení, je příkazem doby.“

V teorii dále rozebírá vliv prostředí, chování, schopností, identit na řízení lidí, stejně jako otázku motivace pro vedení lidí. Popisuje Maslowovu pyramidu potřeb, systémový model

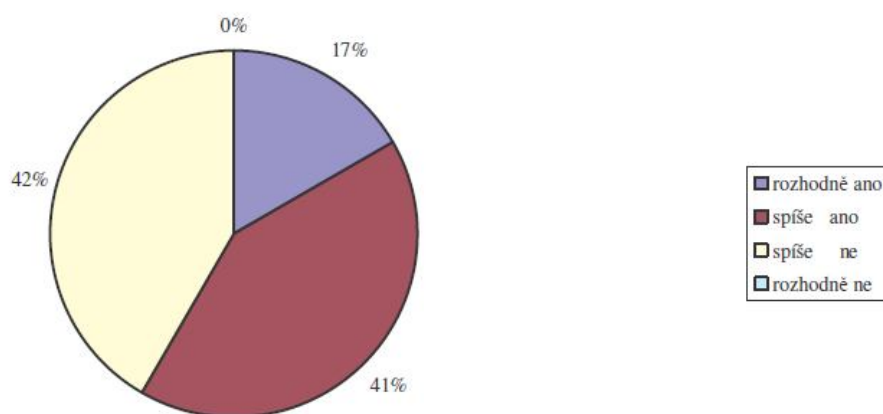
Stephena Coveye nebo Herzbergovu dvoufaktorovou teorii. V nich vyzdvihuje potřebu ocenění jako důležitou složku motivace (nejen peněžní, ale i ve formě pochvaly, dobrého hodnocení).

V další části práce se Kasalová zabývala otázkou vedení v praxi. Popisuje proměnu vnímání učitele od osobnosti vnímané spíše jako individualistického hráče až po dnešní větší důraz na týmovou práci. Doporučuje i využívání Swot analýzy v práci ředitele školy v problematice vytváření a fungování týmů ve škole.

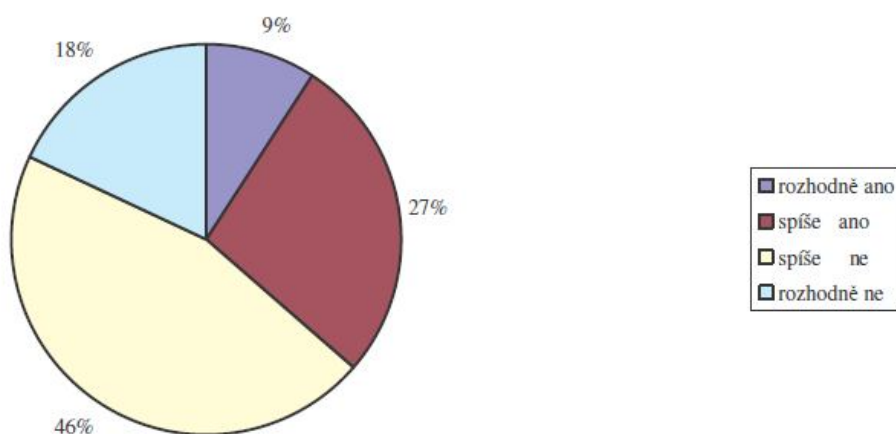
Do analýzy Kasalová zahrnula i vedení provozních zaměstnanců, otázku jednání s rodiči a s žáky. Teoretický úvod uzavírá problematikou řešení konfliktů.

Obrázek 14; Výsledky dotazníkového šetření / Kasalová

Jste spokojena s materiálním vybavením vaší školy?



Využíváte pokárání, trest?



Zdroj: Kasalová, 2010

Výzkum Kasalová zaměřila na otázku řízení v mateřských školách. Výzkumu se zúčastnilo 36 ředitelek MŠ. Výzkumu chyběly hypotézy. Výzkum mapoval několik témat. Jednou z nich byla oblast komunikace. V této oblasti respondentky deklarovali, že si nachází čas na komunikaci se svými podřízenými a že se zajímají o jejich osobní život. Otázky zjišťovaly i spokojenost s vybavením školy, s prací podřízených nebo s odměňováním. Další okruh otázek se týkal otázek trestu a zastání vůči podřízeným nebo otázek hodnocení zaměstnanců. S výjimkou otázky Využíváte pokárání a trest? převažovaly u ostatních otázek odpovědi ano či spíše ano. Odpovědi tedy stavěly ředitelky škol do dobrého světla, ale jde samozřejmě o vlastní pohled.

V poslední části výzkumu autorku zajímal pohled na to, jakou formou jsou předávány pokyny mezi vedoucími a zaměstnanci. V odpovědích byla na prvním místě uváděna odpověď osobně, následována vývěskami na nástěnce.

Práce se opírala o odbornou literaturu z oblasti managementu, převážně o knihy Úvod do teorie a praxe školského managementu (Bacík, F. a kol., 1995), Vedení lidí, týmů a firem: praktický atlas managementu (Plamínek, J., 2008) nebo To nejlepší z Druckera v jednom svazku (Drucker, P.F., 2004).

5.2.9. Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání, Bareš Milan, rok 2012, DP.

5.3. Klíčová slova: kompetence, další vzdělávání, ředitel školy.

5.4. Praktická část zaměřena na využití dosavadních zdrojů poznání, výsledků šetření pro generický kompetenční profil ředitelů škol, na ověření kompetenčního profilu a zjistit případné rozdíly mezi mírou důležitosti konkrétních kompetencí. Dotazníkové šetření – 2 výzkumy, dotazník pro ujišťování vzdělávacích potřeb určený pro ředitele škol a dotazník pro zjišťování vzdělávacích potřeb určený pro představitele devizní sféry, vymezuje 2 hypotézy a 3 subhypotézy, oblast zkoumání celá ČR, výčet respondentů 525, návratnost 64,9 a 69,7 %.

5.5. Specifikum; velmi obsáhlá DP zajímavého tématu zpracovaného na odborné úrovni, široký rozsah autora, příkladný přínos do praxe.

Diplomová práce Milana Bareše se zabývala dvěma tématy- kompetenčním profilem ředitelů a jejich dalším vzděláváním. Barešovi šlo o to definovat, jaké znalosti, dovednosti a postoje

by měli být řediteli vlastní. To vnímal i jako základ pro nastavení smysluplného kariérního systému ve školství a základ pro další profesní vzdělávání ředitelů škol.

Teoretickou pasáž práce uvozuje Bareš kritikou špatného stavu českého školství. Cituje například ze zprávy šetření PISA 2009 nebo ze zprávy OECD o hodnocení vzdělávání v ČR 2011-2015. Následuje snaha definovat pojem kompetence jako základ pro posouzení činnosti ředitele školy. Bareš shrnuje, že jednoznačná definice pojmu kompetence neexistuje. Shodu vidí u většiny autorů pouze v tom, že kompetence se projevuje v určitém chování. (Bareš, 2012, s.14). Bareš cituje ve své práci na straně 15 Kubeše (Kubeš, M. a kol., Manažerské kompetence: Způsobilost výjimečných manažerů, 2004):

„Vrchol pyramidy tvoří chování, což je jediný přímo pozorovatelný projev člověka. Nakolik dokáže pracovník úspěšně vykonávat pracovní pozici, splnit požadované role, se skutečně dá většinou zjistit jen posouzením jeho jednání a chování. Prostřední patro zahrnuje ovlivnitelné charakteristiky získané v průběhu života a profesní praxe. Jedná se o vědomosti, dovednosti, návyky, pracovní i životní zkušenosti. Kompetence také počítá s tím, že každý pracovník je nositelem určitého specifického know-how, které mu pomáhá přeorientovat své profesní kompetence při změně pracovní pozice. Spodní patro tvoří základní a stabilní složky osobnosti, které jsou ovšem nejhůře ovlivnitelné.“

Bareš dodává, že dnešní doba je v podnikatelském i školním prostředí charakteristická vysokou dynamikou změn, silnou konkurencí a krátkou dobou zavádění nových technologií a proto přestává manažerům (ředitelům) stačit základní kompetence a proto je nezbytná orientace na kompetence vysokého výkonu. Sem řadí kompetence sebeřízení (chování k sobě a projev emocí). Uvádí data, že 80 až 90% kompetencí, které odlišují nadprůměrné pracovníky od průměrných, patří do oblasti emoční inteligence. (Bareš, 2012, s.17)

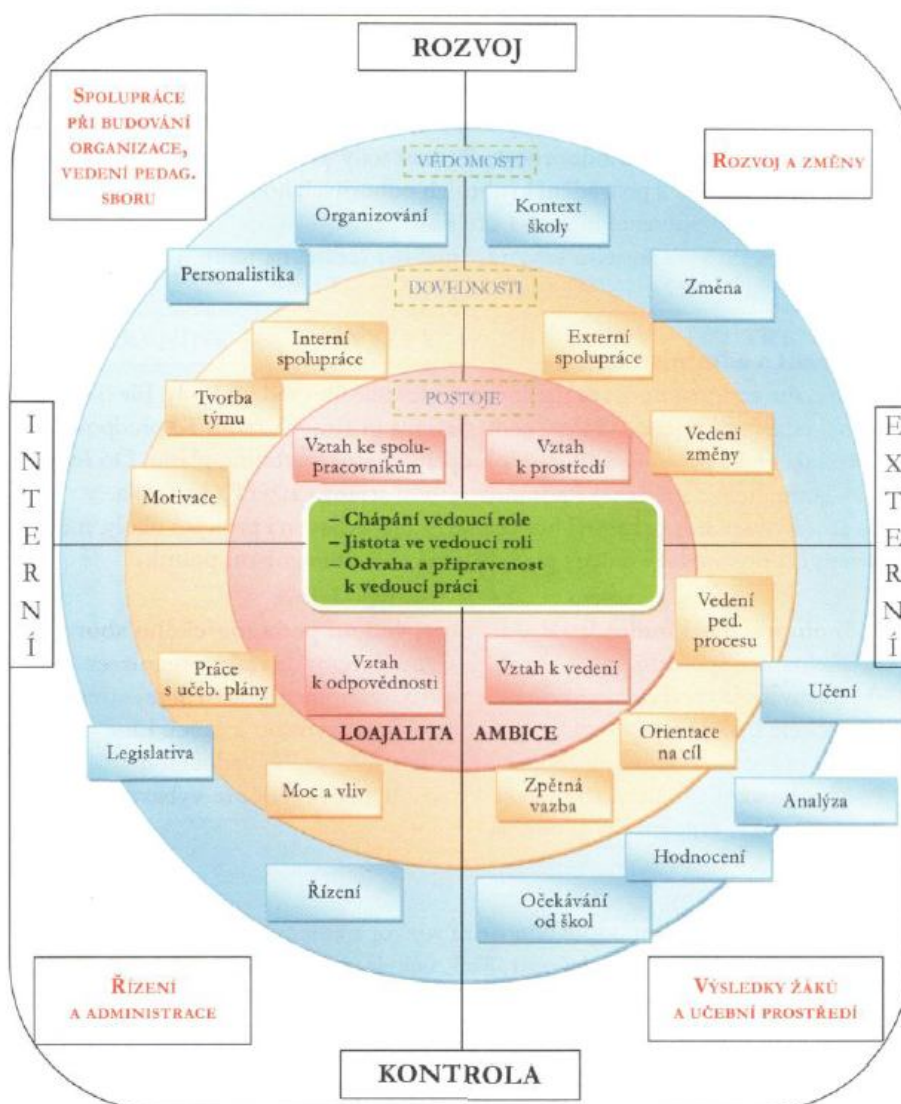
Uplatnění kompetenčního modelu v praxi oceňuje Bareš jak pro zaměstnavatele, tak pro zaměstnance. Podle něho podstatně snižuje riziko subjektivního pohledu při posuzování uchazečů a při pravidelném hodnocení pracovníků, které provádí manažer. Současně má pracovník možnost konfrontovat svůj pracovní výkon se stanovisky nadřízených a tak si zároveň upřesňovat představu o své další perspektivě ve firmě. To má dopad na spokojenost pracovníků, na jejich loajalitu, další motivaci a pochopitelně výkonnost. Kompetenční přístup na rozdíl od statického popisu pracovní činnosti v sobě obsahuje prvek vývoje, teda požadované úrovně při nástupu, po adaptaci a u způsobilých pracovníků. (Bareš, 2012, s.20). V kapitole vzdělávání dospělých a kompetence Bareš zdůvodňuje význam celoživotního vzdělávání a speciálně dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Zde zmiňuje podobnost

s firemním vzděláváním, ale i odlišnost- výstupem má být vychovaný a vzdělaný žák, a ne vyrobené nebo prodané zboží.

Ohledně dalšího vzdělávání ředitelů škol Bareš podotýká, že základní požadavek na 100 hodin studia je nedostačující. Na straně 69 práce píše: “Podle mínění odborníků vyžaduje systém profesní podpory ředitelů škol v České republice zásadní inovace, vzdělávání musí probíhat po celou dobu profesní kariéry ředitele, včetně období před nástupem do funkce a je zřejmá absence cílené podpory ředitelů ze strany nadřízených institucí.”

Bareš dále v práci popisuje zahraniční zkušenosti v oblasti vzdělávání ředitelů škol. Například skandinávská forma vzdělávání ředitelů se opírá o rozšiřování znalosti kompetencí v těchto pěti oblastech: 1. Výsledky žáků a učebního prostředí. 2. Řízení a administrace 3. Spolupráce při budování organizace, vedení učitelského sboru 4. Rozvoj a změny 5. Vztah k vedoucí roli. (Bareš, 2012, s.45).

Obrázek 15; Kompetenční model pro vedení škol v Norsku



Kvalitně zpracovaná výzkumná část se zabývala otázkou kompetence ředitelů, případnými rozdíly mezi mírou důležitosti konkrétních kompetencí v jednotlivých fázích profesního vývoje ředitele školy.

Výzkum byl kombinací analýzy dostupných zdrojů, kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Dotazováni byli ředitelé mateřských, základních a středních škol a devizní sféry (pracovníci MŠMT, ČŠI, pracovníci školských odborů krajských úřadů a zástupci obcí).

Teorie, která byla použita pro konstruování dotazníku, byla Barešem použita ze závěrů dvou pracovník workshopů (Brno 16 účastníků, Praha 19 účastníků). Cílem workshopů byla identifikace požadovaných znalostí, dovedností, konání a postojů v určitých odborných kompetencích, které byly definovány na základě dosavadních šetření a zkušeností. S pomocí závěrů, vzešlých z obou workshopů, následně Bareš vytvořil výroky z oblasti kompetencí a vybral pro další výzkum ta tvrzení, u kterých byla mezi účastníky výzkumu (35 osob) alespoň minimální volba (alespoň 3 preferenční hlasy, respondenti mohli volit až 6 preferencí ze seznamu 61 závěrů z workshopů). Z 61 závěrů se tak ve výzkumu dále pracovalo s polovinou z nich (31 položek).

Bareš dále rozpracoval kompetenční profil ředitele školy a obsáhle definoval 11 oblastí kompetencí (kompetence strategického řízení, kompetence řízení rozvoje a organizace školy, kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí, kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy, kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy, kompetence leadershipu, kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů, kompetence podporující týmovou práci. Kognitivní kompetence, kompetence k budování partnerství a spolupráce a kompetence seberozvoje a sebeuvědomění).

K dalším částem výzkumu byl využit dotazník. Ten měl ověřit důležitost využití jednotlivých kompetencí pro jednotlivé stupně škol a také důležitost kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy. Rozlišovaly se odpovědi zástupců jednotlivých škol a devizní sféry.

Každá kompetence byla účastníky šetření hodnocena na škále 0 (nedůležitá, kompetence není potřebná) až 4 (mimořádně důležitá, strategicky významná). Fáze profesní dráhy ředitele školy byla rozčleněna na tři fáze- před nástupem do funkce, první tři roky ve funkci a období více než 3 roky ve funkci.

Obrázek 16; Výsledky výzkumné části / Bareš

Tabulka 12 Pořadí důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy

	F1		F2		F3	
	pořadí	průměr hodnoc.	pořadí	průměr hodnoc.	pořadí	průměr hodnoc.
1. Kompetence strategického řízení	1.	2,92	1.	3,41	1.	3,53
2. Kompetence řízení rozvoje a organizace školy	2.	2,85	2.	3,35	2.	3,52
3. Kompetence řízení procesu vyučování a tvorby uč. prost.	7.	2,76	6.	3,26	7.	3,40
4. Kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy	8.	2,67	8.	3,24	3.	3,47
5. Kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy	10.	2,61	10.	3,12	11.	3,27
6. Kompetence leadershipu	3.	2,83	3.	3,29	4.	3,43
7. Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů	11.	2,50	11.	3,11	10.	3,28
8. Kompetence podporující týmovou práci	5.	2,79	4.	3,28	6.	3,41
9. Kognitivní kompetence	6.	2,78	5.	3,27	5.	3,42
10. Kompetence k budování partnerství a spolupráce	9.	2,65	9.	3,22	9.	3,36
11. Kompetence seberozvoje a sebeuvědomění	4.	2,81	7.	3,25	8.	3,38

Tabulka č. 13 Průměrné hodnoty důležitosti kompetencí v jednotlivých fázích profesní dráhy podle stupňů škol a maximální rozdíly

	Fáze 1				Fáze 2				Fáze 3			
	MŠ	ZŠ	SŠ	Max rozdíl	MŠ	ZŠ	SŠ	Max rozdíl	MŠ	ZŠ	SŠ	Max rozdíl
K1	2,87	2,88	3,10	0,23	3,32	3,43	3,54	0,22	3,46	3,52	3,66	0,20
K2	2,65	2,64	2,85	0,21	3,24	3,23	3,38	0,15	3,50	3,48	3,56	0,08
K3	2,89	2,86	2,75	0,14	3,21	3,09	3,01	0,20	3,35	3,30	3,23	0,12
K4	2,63	2,48	2,38	0,25	3,19	3,16	3,03	0,16	3,48	3,43	3,39	0,11
K5	2,54	2,47	2,30	0,24	2,99	2,99	2,84	0,15	3,20	3,15	2,99	0,21
K6	2,80	2,84	2,81	0,04	3,18	3,45	3,19	0,27	3,37	3,48	3,43	0,11
K7	2,38	2,20	2,10	0,28	2,96	2,91	2,85	0,11	3,15	3,11	3,15	0,04
K8	2,90	2,76	2,61	0,29	3,24	3,18	3,16	0,08	3,38	3,40	3,31	0,09
K9	2,72	2,72	2,69	0,03	3,20	3,20	3,08	0,12	3,35	3,47	3,34	0,13
K10	2,54	2,49	2,55	0,06	3,15	3,18	3,06	0,12	3,28	3,36	3,31	0,08
K11	2,79	2,79	2,80	0,01	3,17	3,24	3,14	0,10	3,31	3,43	3,33	0,12

Tabulka 17 Průměrné hodnoty potřebnosti vzdělávacích témat

Témata vzdělávání	MŠ	ZŠ	SŠ	Celk
1. Strategické řízení školy a plánování	3,06	2,97	3,08	3,03
2. Školské systémy a činnosti v zahraničí	1,56	1,95	2,62	1,94
3. Inovace a řízení změn ve škole	2,81	2,88	3,38	2,87
4. Marketing školy	2,60	2,85	3,09	2,80
5. Rozvoj školy jako organizace	2,89	3,01	3,03	2,97
6. Role a funkce ředitele školy při řízení pedagogického procesu	3,01	2,84	3,03	2,95
7. Organizační formy a metody výuky	2,74	2,65	2,65	2,69
8. Kurikulum a jeho tvorba	3,01	2,41	2,74	2,72
9. Klima a kultura školy	2,70	2,66	2,85	2,72
10. Evaluace a autoevaluace školy a pedagogického procesu	3,06	2,74	2,79	2,88
11. Kvalita školy	2,76	2,82	2,33	2,71
12. Základy pedagogického výzkumu	1,88	1,95	2,24	1,98
13. Metody zjišťování a vyhodnocování výsledků žáků	2,31	2,62	2,73	2,52
14. Personální činnosti ve školství	2,97	2,89	3,00	2,95
15. Leadership	2,49	2,68	2,81	2,63
16. Komunikace a řešení konfliktů	2,84	2,99	3,03	2,94
17. Rozvoj lidských zdrojů	2,40	2,44	2,57	2,45
18. Týmová práce a kooperace	2,73	2,71	2,72	2,72
19. Právní minimum	3,37	3,41	3,27	3,36
20. Fundraising a projektový management	2,37	2,76	2,91	2,64
21. Využití moderních technologií při řízení školy a práce s informacemi	2,37	2,66	2,77	2,57
22. Finanční management školy	3,15	3,26	3,28	3,22
23. Finanční toky a financování školství	2,68	2,80	2,90	2,77
24. Komunikační strategie a prezentační dovednosti	2,52	2,56	2,64	2,56
25. Public relations a mediální příprava	1,78	2,35	2,76	2,21
26. Rozvoj vlastní osobnosti	2,61	2,60	2,72	2,63
27. Etika v manažerské praxi	2,35	2,20	2,41	2,30

Tabulka 25 Preferované formy vzdělávání

Forma vzdělávání	Absolutní četnosti					R. četnost v %
	Ř MŠ	Ř ZŠ	Ř SŠ	DS	Celkem	Celkem
prezenční seminář	69	78	39	2	188	30,87
prezenční workshop	37	39	12	2	90	14,78
konzultace	30	28	10	3	71	11,66
e-learning	7	30	9	4	50	8,21
kombinovaná forma	17	41	37	7	102	16,75
mentoring	4	10	4	8	26	4,27
odborná konference	20	19	12	6	57	9,36
koučování	2	3	3	2	10	1,64
poradenství	2	5	6	2	15	2,46

Zdroj: Bareš, 2012

Závěr výzkumu přinesl následující fakta:

- a) byla prokázána důležitost všech kompetencí ve všech fázích profesní dráhy ředitelů vyšší než velmi důležitá (vyšší než 3,00)
- b) žádná z kompetencí nebyla považována za výrazně méně důležitou
- c) ve všech případech se s přibývajícím rokem ve funkci míra důležitosti kompetence zvyšuje.
- d) rozdíly mezi důležitostmi je mezi fázemi 2 a 3 minimální.
- e) výzkum nepotvrdil častou interpretaci, že před nástupem do funkce jsou důležité především kognitivní kompetence.
- f) není výraznějších rozdílů v průměrných hodnotách důležitosti kompetencí mezi řediteli jednotlivých škol.

Poslední výzkumná část se týkala vzdělávání ředitelů škol. Zabýval se mírou potřebnosti dalšího vzdělávání ředitelů škol a preferovanou formou vzdělávání. Hypotéza byla následující: Alespoň ve 2 fázích profesního rozvoje existuje pozitivní korelace mezi mírou důležitosti kompetencí ředitele školy a mírou potřebnosti vzdělání v tématech, která rozvíjí dané kompetence. Výzkumu se účastnilo 325 ředitelů mateřských, základních a středních škol a 16 zástupců devizní sféry.

Závěry šetření přinesly zajímavé výsledky. Respondenti se stavěli kriticky k potřebnosti vzdělávacích témat Školské systémy a činnosti v zahraničí a Základy pedagogického výzkumu (obě témata byla vnímána jako nedůležitá především řediteli mateřských a základních škol). Slabší podporu mělo i téma Public relation a mediální příprava (ředitelé mateřských škol). Naopak jako nejvíce potřebná byly vybrána témata Právní minimum, Finanční management školy a Strategické řízení školy a plánování.

V odpovědi na otázku vztahu pozitivní korelace mezi kompetencemi školy a mírou potřebnosti vzdělání Bareš na základě analýzy získaných dat konstatoval, že hypotéza byla potvrzena ve fázích, kdy ředitelé již vykonávají své funkce (Bareš, 2012, s.118). Ve fázi jedna (před nástupem do funkce) nebyla potvrzena.

U forem vzdělávání se ukázala preference prezenčních seminářů či workshopů před distanční či kombinovanou formou vzdělávání. K nejméně preferovaným formám vzdělávání patří podle výsledků mentoring, koučování a poradenství, ale to může souviset s neznalostí těchto forem či minimální nabídkou.

5.2.10 Problémy ředitelk samostatných MŠ v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy, Sedláková Hana, rok 2012, DP.

Klíčová slova: ředitelka mateřské školy, fáze profesní dráhy, problémy v řízení mateřské školy, management.

Praktická část zaměřena na empirický výzkum poznání, zda jednotlivé fáze profesní dráhy ředitelk implikují (zahrnují) odlišné problémy různé intenzity, výzkum obsahuje pilotáž, před-výzkum, hlavní kvantitativní výzkum, konzultace, dotazníkové šetření (13 položek), vymezuje 4 hypotézy, oblast zkoumání MŠ celé ČR, výčet respondentů 431, návratnost 65,7%.

Diplomová práce Hany Sedlákové se zabývá tématem problémů ředitelk samostatných mateřských škol v jednotlivých fázích jejich profesní dráhy. Autorka v úvodu přiznala osobní mnoholetou zkušenost s pozicí ředitele mateřské školy. Vlastní zkušenost popsala jako sled prvotního spíše intuitivního řízení až po hledání jistot a získávání schopností sdílet úkoly, ale i předávat i pravomoci, až k fázi hledání nových výzev a příležitostí. Práce měla zodpovědět otázku, zda má zvládání či nezvládání povinností a problémů při řízení a vedení školy souvislost s fázemi profesní a životní dráhy ředitele školy.

V teoretické části zpracovala Sedláková témata profesní a životní dráhy ředitele školy a pohled na fáze profesní dráhy ředitele školy v zahraničí. V této pasáži (str. 12) cituje Pola (Pol, M. Škola v proměnách, 2009):

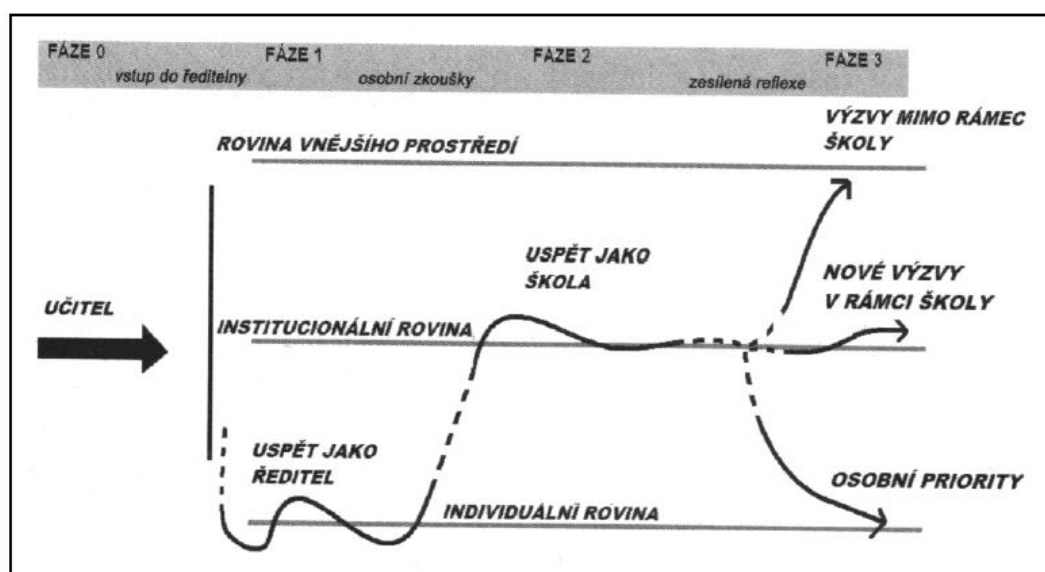
„Někde je například obvyklé, že ředitel, pokud se osvědčí v prvním období, setrvává ve funkci na téže škole poměrně dlouhou dobu (např. v zemích střední Evropy). Jinde není zcela výjimečné, že ředitel, i v případě úspěšné práce, po několika letech ze školy odchází na místo v jiné škole (např. Anglie a Wales). To samozřejmě může specificky ovlivňovat dynamiku kariérové dráhy v této roli.“

Dále konstatuje, že v ČR chybí podpora mentora či jiné formy podpory. Jen málo začínajících ředitelů mělo podle Sedlákové to štěstí, že byli na počátku funkce vedení zkušenějším kolegou.(s. 14).

Fázi profesní dráhy rozdělila Sedláková s pomocí výzkumu, který byl proveden na Filozofické fakultě MU v Brně. Výzkum probíhal v letech 2007-2009 u ředitelů základních škol a rozčlenil profesní kariéru ředitelů do tří fází a dvou přechodových fází. Fáze I. byla

časově vymezena prvními dvěma až třemi lety ve funkci (obavy, nejistota, střet představ a reality, touha měnit). Následuje dvouleté přechodné období spojené s pocitem větší jistoty a schopností delegovat úkoly na spolupracovníky. Fáze II. Znamená dalších pět let ve funkci a je spojena s jistotou ve zvládání běžných i krizových situací. Druhá přechodná fáze je přibližně dvouletá a je spojena se sebereflexí a s hledáním nových výzev. Poslední III. Fáze může být spojena s rutinou, s profesní jistotou, ale i rozhodováním o budoucnosti. (Sedláková, 2012, s. 15-17).

Obrázek 1, Vývoj profesní dráhy ředitelů ZŠ



Zdroj: Pol, 2009, roč. 14, č. 2, s. 101

Sedláková si následně položila otázku, zda je možné výsledky z šetření aplikovat i na profesní dráhu ředitelek mateřských škol (i proto, že hodnověrná literatura k tématu zatím nebyla k dispozici). Její odpověď byla kladná z důvodu toho, že podle ní existuje mnoho společných a základních rysů mezi řediteli mateřských a základních škol v českém prostředí.

V kapitole problémy a potřeby ředitelů škol Sedláková vyjmenovala značnou administrativu, přílišné množství operativního řízení, neustálé změny v legislativě, omezené finanční prostředky a problémy se správou budov (s.19). Dopad na život škol ale mají i měnící se trendy v české společnosti (ekonomické proměny, rozvoj technologií, vyšší mobilita rodin). Ředitelé škol musí čelit i změnám koncepcí a neustále se měnící legislativě a úředním povinnostem (nové tabulky, hlášení, přehledy atd.). Život škol v posledních letech ovlivnila i hospodářská krize a omezení rozpočtů a finančních zdrojů, stejně tak i demografický vývoj spojený s nedostatkem žáků a rušením škol, který po několika letech vystřídal nedostatek míst v mateřských školách.

Graf 2, Průměrné počty dětí na školu, třídu



Zdroj: databáze UIV

Z vnitřních determinantů je možné zmínit téma klimatu školy a jevy, které jsou spojené se specifikou mateřských škol- feminizace, nižší úroveň vzdělání učitelek, práce s malými dětmi atd.).

Sedláková komentuje téma vzdělání ředitelů mateřských škol a přiklání se k názoru například citované Kalábové (Kalábová, H., aj.: Ředitelka mateřské školy v současných podmínkách předškolní výchovy, 2008), která vyslovuje přesvědčení, že by ředitelky mateřských škol měly mít i vysokou školu.

Ve výzkumné části práce se snažila Sedláková najít odpovědi na následující hypotézy:

- 1) Zkušené ředitelky, které absolvovaly základní typ studia pro ředitele škol, vykazují více velkých a závažných problémů při zvládání každodenních povinností, než ředitelky, které absolvovaly studium školského managementu na vysoké škole.
- 2) U středně zkušených ředitelek mateřských škol se vlivem jejich funkce vyskytuje více problémů v osobním životě než u ředitelek zkušených.
- 3) Zkušené ředitelky mateřských škol s odloučenými pracovišti vykazovaly více problémů s řízením a vedením zaměstnanců, než ředitelky bez odloučených pracovišť.
- 4) Ředitelky samostatných mateřských škol by v případě ukončení své funkce raději volily návrat na pozici učitelky MŠ, než konkurz na ředitelku na jinou mateřskou školu.

Ve výzkumu bylo využito polostrukturovaného rozhovoru s 6 ředitelkami mateřských škol, které v poměru 2-2-2 odpovídaly třem fázím v kariéře ředitelky školy. Na základě jejich názorů byly definovány věkové hranice u profesních kariér ředitelek mateřských škol. Následné dotazníkové šetření vycházelo z odpovědí 283 respondentů (ředitelek mateřských škol).

Vedle faktografických dat (délka ředitelské praxe, počet tříd, odloučená pracoviště, studium ředitel aj.) byly otázky zaměřeny na problémy z vnitřního prostředí školy. Zkušené ředitelky školy přiznávali problémy v oblasti přímé vyučovací povinnosti (ubírá jim čas na jinou činnost). Středně zkušené byly nejvíce kritické v oblasti práce s financemi, začínající ředitelky v oblasti právních záležitostí a v oblasti delegování.

V dalších oblastech ředitelky neviděli větší problémy- např. ve sledování vzdělávací práce učitelek ve třídách, v motivaci zaměstnanců nebo ve spolupráci s rodiči a v pozitivní komunikaci mezi zaměstnanci.

Zkušenější ředitelky popírali, že by měly problémy s nekvalitně pracujícími zaměstnanci. Méně zkušená byly ve svém hodnocení opatrnější. V odpovědích uváděly i tyto odpovědi: „Nejhorší je domluva s provozními zaměstnanci...starší učitelky spoléhají na to, že mají blízko do důchodu, a tak dělají, že dělají....Rozloučit se s problémovým pracovníkem je nadlidský úkol...“ (Sedláková, 2012, s.74).

V oblasti delegování výzkum potvrdil tvrzení, že u zkušenějších ředitelek stoupá jistota v předávání rozhodovacích kompetencí. Stejný trend data potvrdila i v oblasti spolupráce s ostatními subjekty (organizacemi v místě bydliště školy).

Oblast, kterou Sedláková vyhodnotila jako rizikový faktor, je zavádění nových, zvenčí požadovaných změn. Stejně vyhodnotila i oblast získávání odborných informací v oblasti řízení a vedení školy.

Za rizikové Sedláková vyhodnotila i odpovědi z okruhu osobních a osobnostních problémů. Byly to odpovědi na otázky řízení času (problém s volným časem), se ztrátou motivace, pocity únavy a vyčerpání a v oblasti snížené péče o vlastní zdraví. V dotaznících se objevily i tyto odpovědi (s. 90): “K lékaři jdu až když není zbylí nebo mě rodina donutí a jen na nutnou dobu....Nemarodila jsem oficiálně aspoň 15 let, neoficiálně ale chodím do práce nemocná a sama trpím, jsem samoživitelka a nemůžu si dovolit nemocenskou“

Poslední otázka v dotazníku se ptala na budoucnost ředitelek školy. Většina z nich viděla svojí budoucnost v případě odchodu z pozice ředitelky školy v práci učitelky -nejvíce u začínajících učitelek, kde tuto odpověď uvedly dvě třetiny z nich. U zkušenějších učitelek

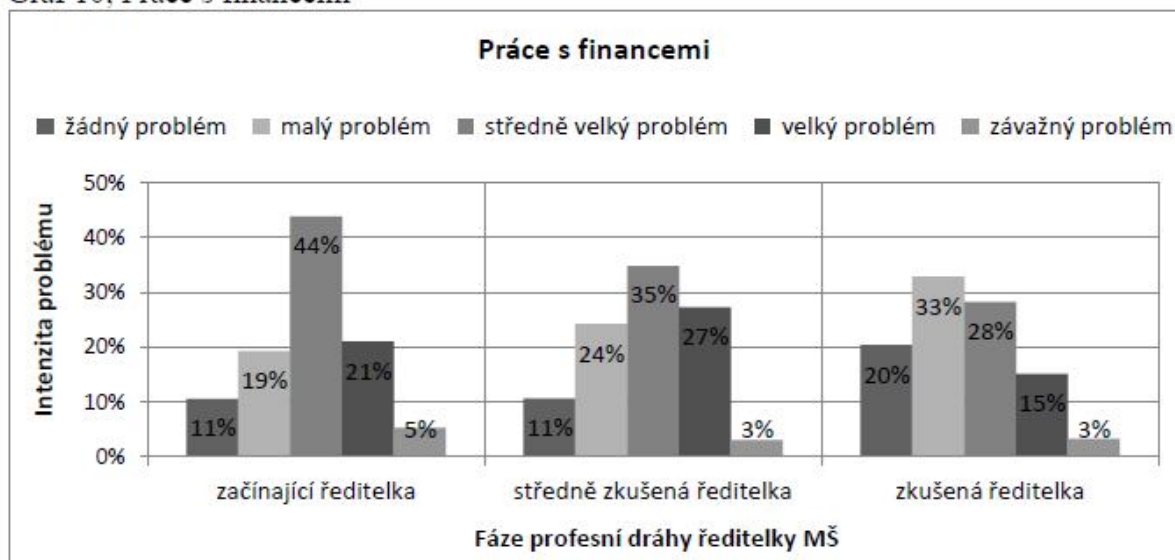
byla tato varianta také nejčastější, ale pohybovala se již jen u hranice 50%. Druhé nejčastější odpovědi byly ale na možnost přihlásit se znovu do konkurzu na ředitelku školy.

Obrázek 17; Výsledky výzkumné části / Sedláková

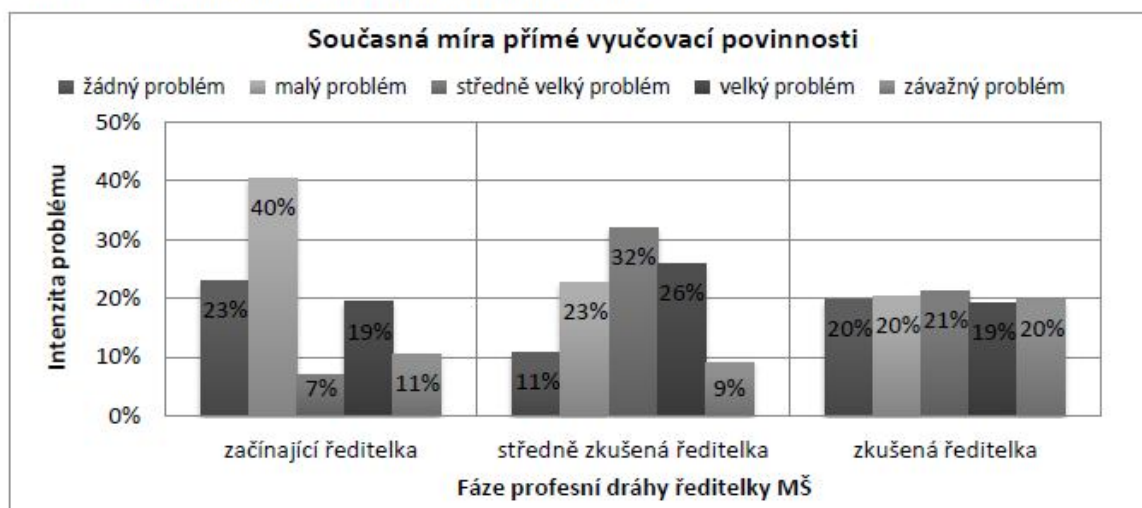
Tabulka 4, Vymezení charakteristik fází profesní dráhy ředitelek MŠ

Fáze profesní dráhy	Obsahové charakteristiky-závěr z pilotního dotazníku
Začínající ředitelka asi do 3 až 5 let po nástupu do funkce	<ul style="list-style-type: none"> - snaha dělat většinu prací sama - spoléhat na sebe - seznamování se s funkcí a povinnostmi - hledání jistoty v řízení - uspět jako ředitelka-osoba, nezklamat okolí - snaha naučit se rychle vše, co nezná - pocit velké osobní odpovědnosti
Středně zkušená asi od 3 až 5 let asi do 8 let	<ul style="list-style-type: none"> - zvládání běžných i náročnějších úkolů - získávání jistoty v řízení - přerozdělování úkolů na ostatní zaměstnance - spolurozhodování se zaměstnanci - snaha, aby pod vedením ředitelky vynikla škola - upřednostňování učení se praxí
Zkušená ředitelka asi od 8 let déle	<ul style="list-style-type: none"> - profesní jistota v běžných i krizových úkolech - zvládání provozu i bez fyzické přítomnosti ředitelky - schopnost unést tlak - pocity únavy a rutiny - hledání nových výzev a příležitostí

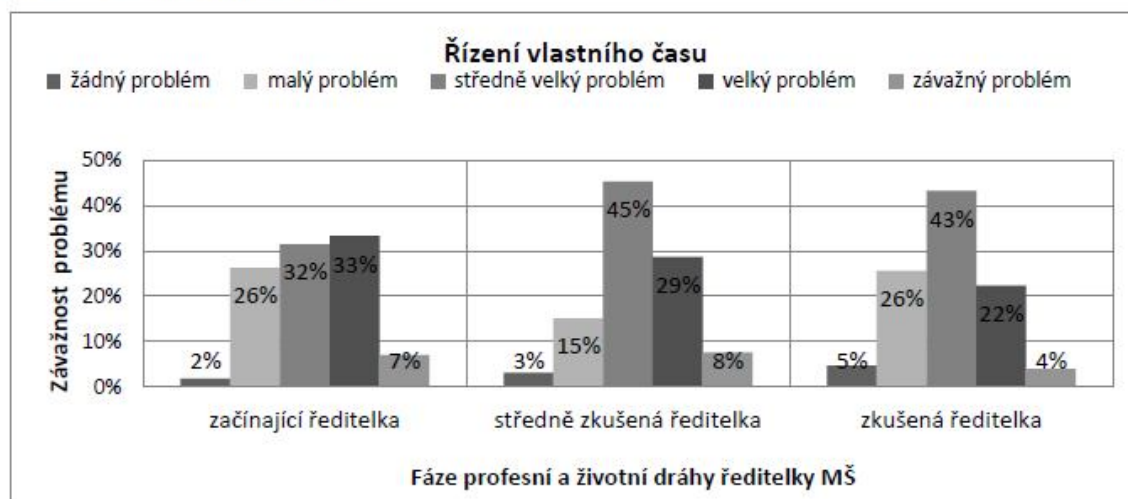
Graf 10, Práce s financemi



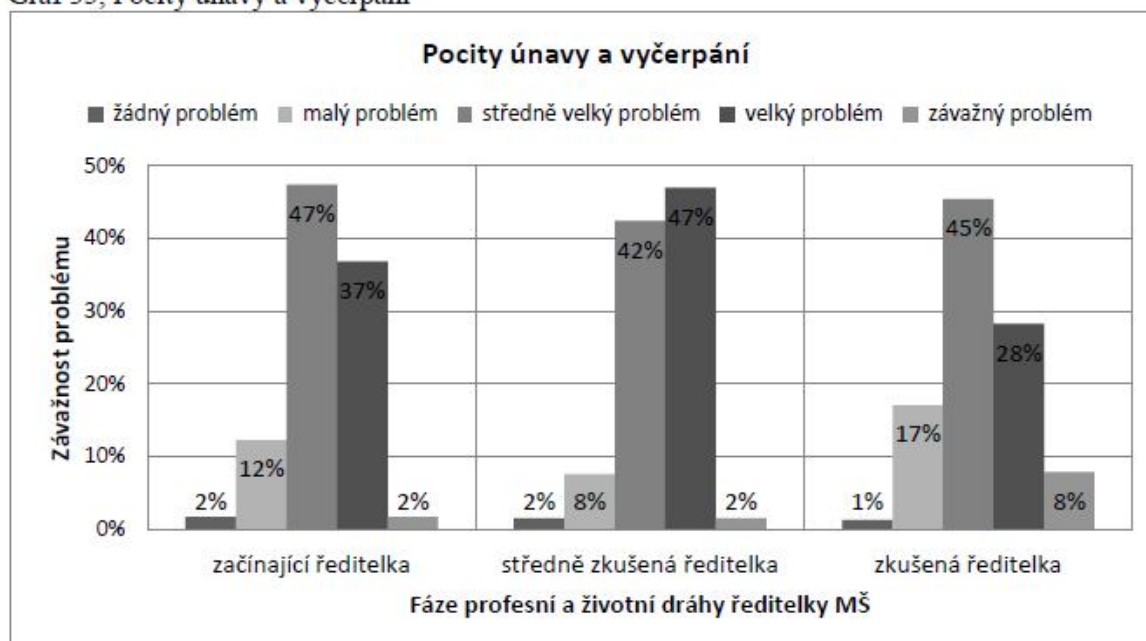
Graf 13, Zvládání administrativy a kancelářských prací



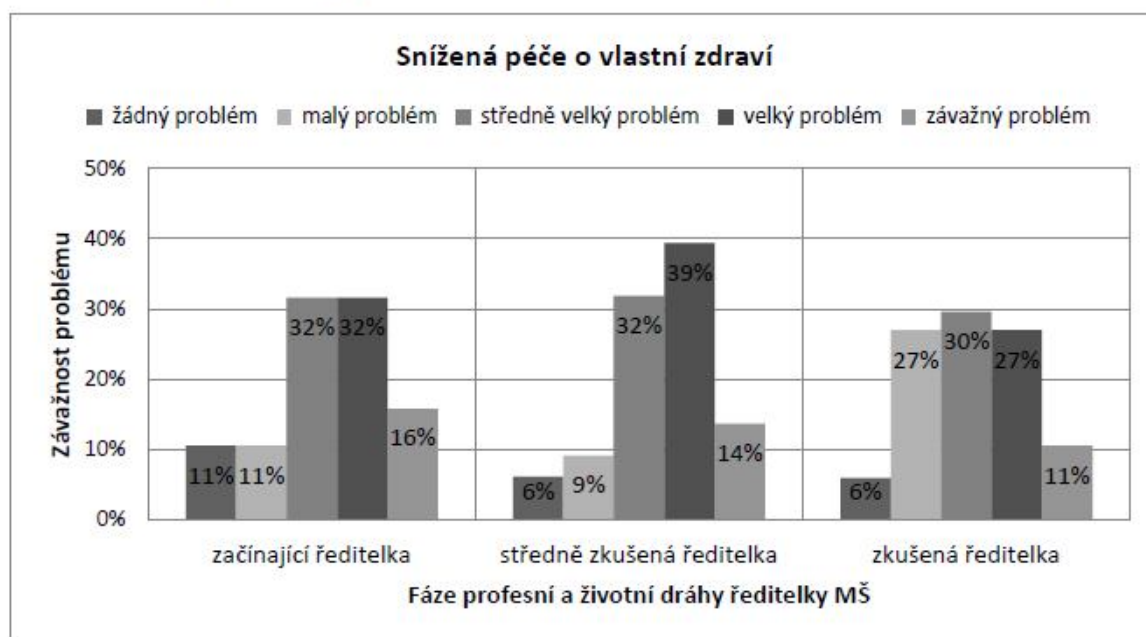
Graf 32, Řízení vlastního času



Graf 35, Pocity únavy a vyčerpání



Graf 36, Snížená péče o svoje zdraví



Tabulka 9, Ukončení funkce ředitelky MŠ. „Co dál?“

rozhodnutí	začínající ředitelka	středně zkušená ředitelka	zkušená ředitelka	celkem podle rozhodnutí
Konkurz i na jinou MŠ	10	18	35	63
na místo učitelky MŠ	38	32	81	151
domácnost, ÚP	4	14	26	44
odchod do jiné profese	2	2	1	5
jiné řešení	3	0	9	12
celkem podle fáze	57	66	152	275

Zdroj: Sedláková, 2012

Sedláková po analýze dat potvrdila stanovené hypotézy a na závěr Sedláková konstatovala (s. 117):

„Celkové výsledky šetření potvrdily, podobně jako u zahraničních výzkumů, že na ředitele škol měly větší dopady problémy z vnitřního prostředí škol, než problémy z vnějšího prostředí, a to přesto, že ředitelé sami považovali důsledky zvenčí vedených reforem za velmi výrazné. Některé problémy kulminovaly u začínajících ředitelek mateřských škol, jiné u středně zkušených nebo u ředitelek zkušených. Nejrazantněji se u všech ředitelek mateřských škol ve výzkumu projeví problémy v oblasti osobní a osobnostní“.

5.2.11 Standard ředitele školy jako prostředek CŽV a hodnocení ředitelů školy zřizovatelem, Návrátová Lenka, rok 2012, DP.

Klíčová slova: standard ředitele školy, kompetence, role, pracovní hodnocení, manažerské schopnost a znalosti.

Praktická část zaměřena na empirický výzkum zmapování manažerských schopností a znalostí ředitelů škol a na potřebu nastavení standardu ředitele školy, dotazníkové šetření (16 - 18 položek), vymezuje 2 hypotézy, oblast zkoumání 8 krajů (chybí konkrétní identifikace), výčet respondentů 216, návratnost 18%.

Diplomová práce Lenky Návrátové si za cíl vytkla zjistit názorovou hladinu na potřebu zavedení standartu ředitelské profese a jeho vlivu na kvalitu řízení školy s možným dopadem na celkovou úroveň vzdělávání v ČR. Práce navíc zhodnotila postup tvorby standartu a na oblasti se standardem související.

V teoretické části Návrátová shrnula základní poznatky v oblasti managementu a školského managementu a v oblasti předpokladu pro funkci ředitele školy. Vycházela převážně z prací Handlíře (Handlíř, J.: Management pro střední a vyšší odborné školy, 1998) a Egera (Eger, L.: Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu, 2006)V další kapitole shrnula předpoklady pro funkci ředitele školy. Využila k tomu zprávu McKinsey and Company Klesající výsledky českého základního a středního školství (2010), která konstatovala, že vynikající ředitel může výsledky vzdělávání na škole zlepšit oproti průměrnému řediteli až o 20%. V té souvislosti položila Návrátové následující otázky (str. 16):

- a) Jaký by měl být ten správný manažer- ředitel školy?
- b) Co všechno by měl znát a umět?
- c) Máme vůbec v legislativě nějaké vodítko k výběru správného člověka, který bude splňovat požadavky na funkci ředitele školy?

Ve snaze nalézt odpovědi Návrátová následně analyzovala zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a jeho ustanovení vyhodnotila jako nedostačující pro současný stav českého školství. Řešení viděla v nutnosti nastavení kariérního řádu a standartu ředitele školy.

V další kapitole proto vyhodnocovala stav přípravy ředitelů škol v zahraničí a oblast výzkumu vzdělávacích potřeb.

Návratová dále poznamenala:

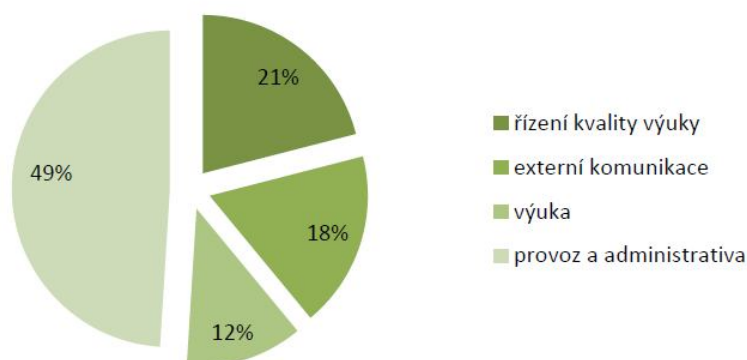
„Již bylo uvedeno, že ředitel české školy nemusí mít před nástupem do funkce splněné konkrétní předepsané manažerské vzdělání. Nyní jedinou povinností jmenovaných ředitelů, co se týká studia, je do dvou let absolvování studia pro ředitele škol a školských zařízení v rozsahu 100 hodin.“

K možné změně stávající situace Návratová cituje z Trojana (Trojan, V.: Systém vzdělávání řídicích pracovníků v České republice., 2010, s.5). Trojan navrhuje následující opatření ve vzdělávání ředitelů škol:

- a) Vytvořit a uzákonit kariérní řád pro ředitele škol
- b) Absolvovat studium pro ředitele škol ke dni nástupu do funkce
- c) I. atestace, povinná do 5 let, SVVP či Bc. studium oboru školský management
- d) II. Atestace, nepovinná, Mgr.
- e) Systematické využití zkušených ředitelů pro vzdělávání

Teoretická pasáž se věnovala i teorii osobnosti ředitele školy a roli a funkci ředitele školy. Návratová v této souvislosti využívá Mintzbergův model manažerských rolí a rozčleňuje role ředitelů škol do tří skupin- role spojené s ekonomickým, organizačním a personálním fungováním školy, role s pedagogickými a dalšími rozvojovými aktivitami škol a s vedením učitelů a třetí skupina rolí spojených s kontaktem s nadřízenými orgány a s organizacemi působícími v regionu. Návratová zmiňuje názor Ryneše, podle kterého je ředitel školy v pozici generálního ředitele firmy s povinnostmi dílenského mistra.

Graf č. 1 Ředitelé - čas strávený jednotlivými aktivitami



Zdroj: On-line průzkum McKinsey, provedeného mezi 650 řediteli a 450 zástupci ředitele

Školství musí navíc reagovat na proměnu celé společnosti v průběhu posledních desetiletí. Návrátová souhlasí se Slavíkovou (Slavíková, I.: Systém přípravy řídicích pracovníků školství, 2003), která popisuje proměnu činnosti manažera během posledních desetiletí, a to od kontroly v 70. letech po dávání příkazů v letech osmdesátých přes řízení v letech devadesátých až po dnešní trend vůdcovství. Vůdcovství neboli leadership vnímá jako schopnost sjednotit lidi za účelem vyřešení složitých problémů (s. 35).

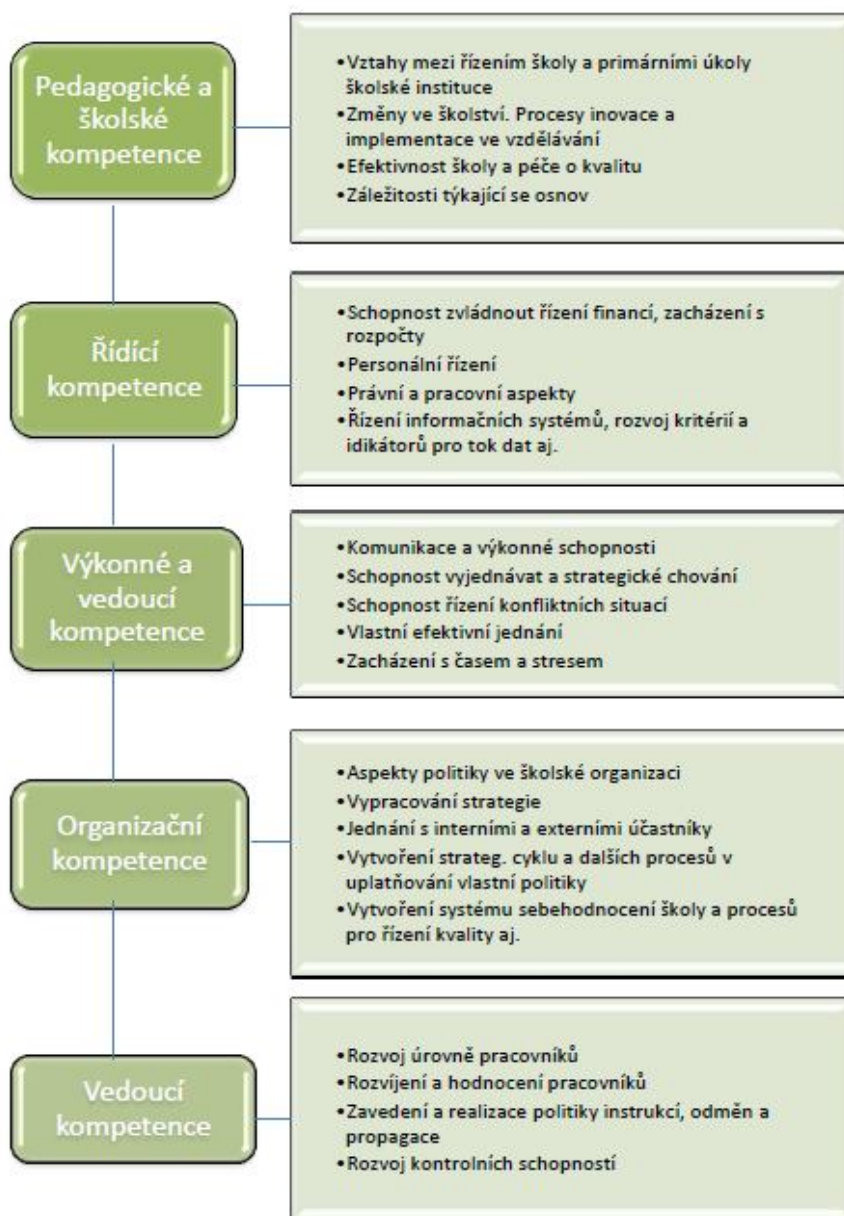
V kapitole kompetencí ředitele školy Návrátová podotýká, že není zcela jasné, jak nejlépe vymezit pojem kompetence, a to i v oblasti školství. Pro oblast školství se přiklání ke klasifikaci, kterou používá Nezvalová (Nezvalová, D.: Kompetence ředitelů školy, 2003). Ta rozčleňuje kompetence takto:

Kompetence řídicí- realizovat školskou politiku, řídit vzdělávání žáků, řídit lidské zdroje, řídit materiální zdroje, řídit informační zdroje

Kompetence sebeřídicí- rozvíjet sebe sama s cílem zvýšení kvality své práce, podílet se na týmové práci

Kompetence personální- plánovat dosažení optimálních výsledků, vést ostatní k dosažení optimálních výsledků, řídit sebe k dosahování optimálních výsledků, využívat intelektu k optimalizaci výsledků.

Podle Návrátové lze vytvořený kompetenční model využívat k výběru manažera, k rozvoji manažerských dovedností a k hodnocení manažera. S tím souvisí i stanovení standardu učitele. Návrátová (s. 51) připomíná činnost pracovní skupiny vytvořené za tímto účelem v době ministrování Ondřeje Lišky, jejíž činnost ale byla v roce 2009 pozastavena. Standard ředitele školy je stejně jako standard učitele zatím v českém školství otázkou budoucnosti



Obr. 8 Kompetenční model řídicího pracovníka ve školství

Výzkumná část práce hledala odpovědi na následující hypotézy:

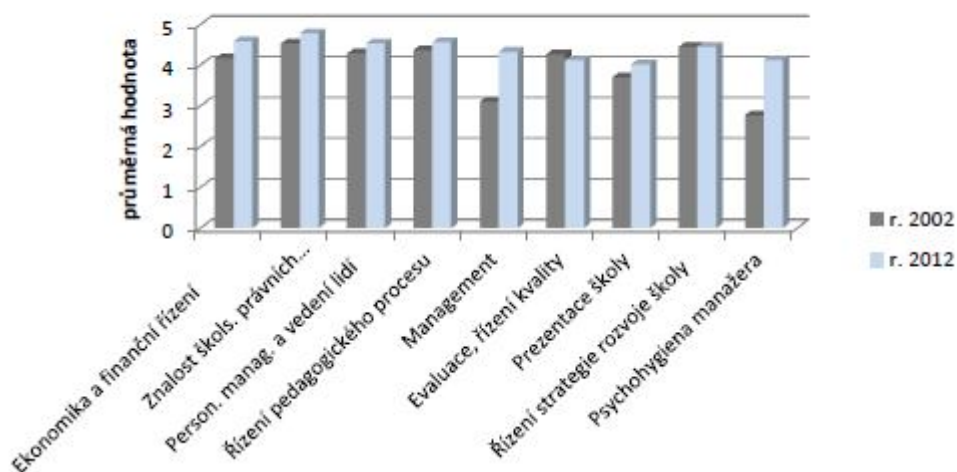
1. Jaký postoj zaujímají ředitelé škol a zřizovatelé k zavedení standardu ředitele školy?
2. V čem ředitelé škol a zřizovatelé spatřují největší přínos standardu ředitele školy?

Pro účely výzkumu byly zhotoveny dva dotazníky. Jeden pro zřizovatele, druhý pro ředitele škol. Výzkumu se účastnilo 34 zřizovatelů škola a 184 ředitelů škol (58 základních, 80 středních odborných, 34 gymnázií a 12 jiných škol).

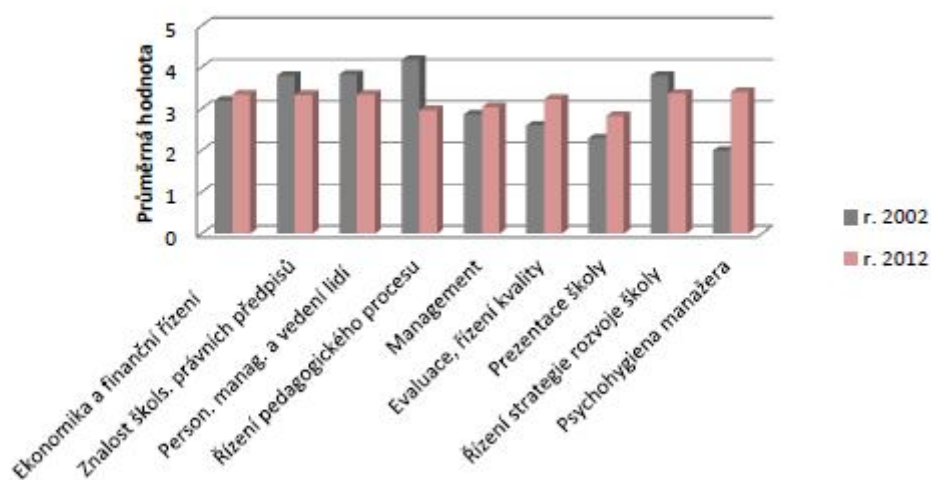
	r. 2002	r. 2012
Oblast znalostí	Prům.hod.	Prům.hod.
Ekonomika a finanční řízení	3,35	3,04
Znalost školských právních předpisů	3,84	3,70
Personální management a vedení lidí	3,65	3,45
Řízení pedagogického procesu	3,78	3,99
Management	3,69	3,39
Evaluace, řízení kvality	3,98	3,07
Prezentace školy	4,08	3,79
Řízení strategie rozvoje školy	3,67	3,37
Psychohygiena manažera	2,94	2,78

Tabulka 2 Komparace úrovně znalostí

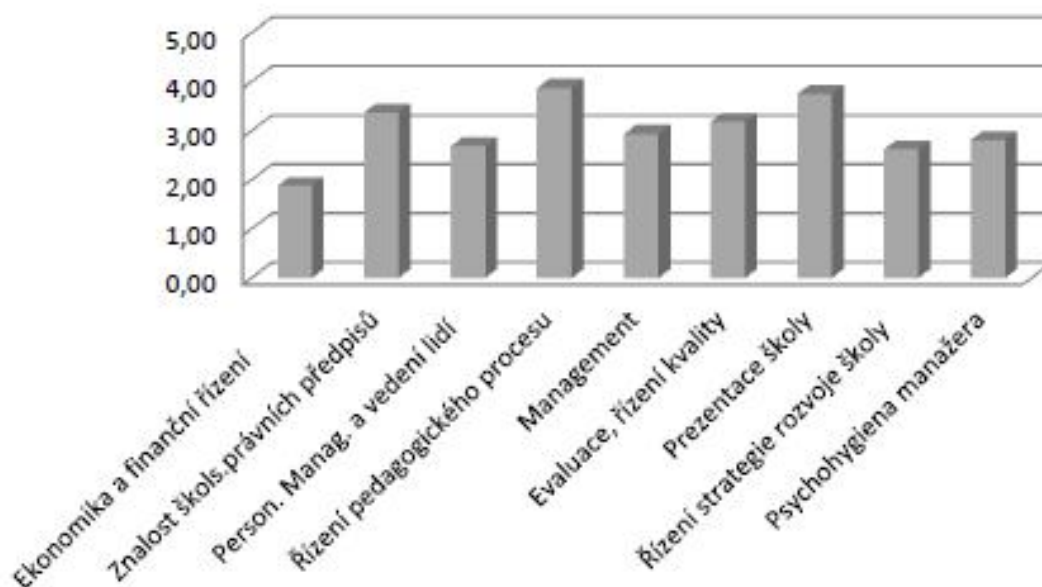
Graf 8 Důležitost znalostí pro práci ředitele školy



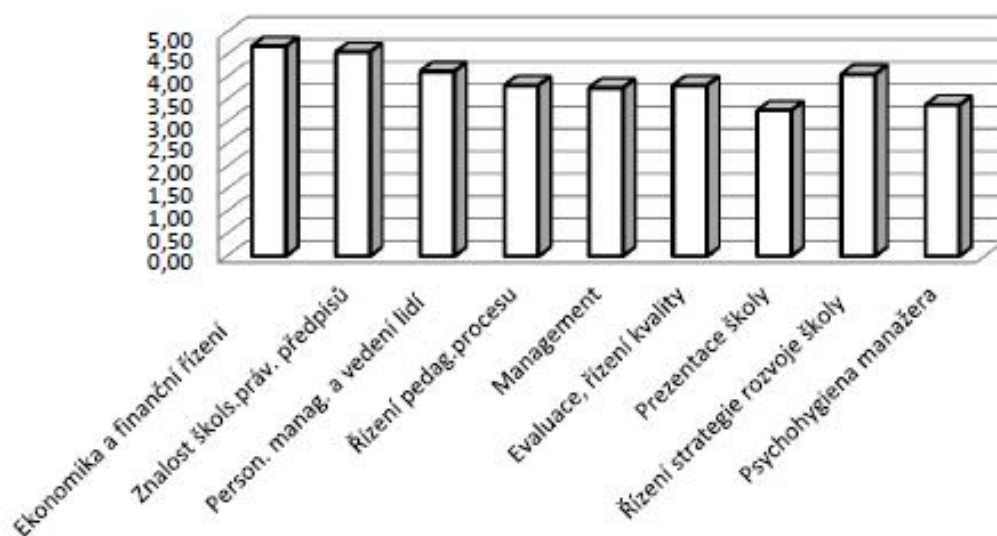
Graf 9 Potřeba doplnění znalostí u ředitelů škol



Graf 24 Hodnocení znalostí ředitelů škol bezprostředně po nástupu do funkce ředitele z pohledu zřizovatelů



Graf 36 Vzdělávací potřeby ředitelů škol z pohledu zřizovatelů



Závěry výzkumu přinesly zajímavé srovnání pohledu zřizovatelů a ředitelů na práci ředitelů školy. Statisticky významně odlišně hodnotili zřizovatelé znalosti z ekonomiky a finančního řízení u ředitelů škol, zřizovatelé byli k práci ředitelů kritičtější. Zřizovatelé jsou poměrně velmi nespokojeni s ekonomickými znalostmi u ředitelů škol, zatímco ředitelé se hodnotí průměrně. Obdobný trend je vidět i u dat z oblasti personálního managementu a řízení

strategie rozvoje školy. Ohledně manažerského vzdělání si zřizovatelé spíše myslí, že postačuje stávající stav, zatímco ředitelé více zvažují změnu směrem k funkčnímu studiu před nástupem do funkce. V otázce stanovení standartu jsou naopak jednoznačněji pro jeho nastavení zřizovatelé, u ředitelů škol je čtvrtina z nich spíše nebo zcela proti. Zřizovatelé navíc jednoznačně souhlasí s tvrzením o vlivu standardu na kvalitní řízení školy, ředitelé jsou ve svém názoru značně rozpolcení.

Návratová na základě dat vyhodnotila tvrzení hypotéz a konstatovala, že výsledky potvrdily platnost první hypotézy (i když u ředitelů škol byla shoda s tvrzením slabší). U druhé hypotézy byl podle jejího závěru vnímán přínos zavedení standardu u ředitelů a zřizovatelů odlišně. Zřizovatelé očekávali pozitivní vliv standardu v oblastech kvality řízení a vzdělávání, ředitelé byli v přínosu velmi opatrní, ale největší přínos vnímali v oblasti sebereflexe.

ZÁVĚR

Klíčovým pojmem mojí diplomové práce byl pojem kompetence. Vyjasnění tohoto pojmu v souvislosti se školským prostředím jsem se pokusila jak v teoretické části práce, tak ve výzkumné části. Výzkumnou část jsem ale nepostavila na vlastním realizovaném výzkumu, ale na metaanalýze osmi bakalářských a třech diplomových pracích, které byly obhájeny na Pedagogické fakultě UK v posledních 3 letech.

Při zpracování dat jsem si byla vědoma řady obtíží, která takto nastavený výzkum může přinášet, a proto jsem se snažila přistupovat k závěrům obsažených v pracích mým kolegů opatrně. Moje závěry obsažené v metaanalýze jsou proto vytvořeny na základě kritické analýzy.

Pojem kompetence byl v práci rozpracován v teoretické části pomocí literatury z oblasti managementu a školského managementu. Zde bych zdůraznila především vymezení legislativního rámce vzdělávání a problematiky vedení školy a funkce ředitele školy a zástupce ředitele školy. V situaci dnešního českého školství ale ožehavou otázkou i otázka dalšího vzdělávání ředitelů škol a jejich zástupců. Stejně citlivou se stává vzhledem k dynamické proměně ve sféře školství i otázka výběrové řízení ve školství.

Ve výzkumné části byly analyzovány práce na první pohled sice s odlišnými tématy, ale výzkumné hypotézy rozvíjely otázky, které jsou naléhavé pro dnešní diskuzi v otázkách kompetenčních změn v českém školství.

BP J. Krausové přinášela pohled do prostředí základních uměleckých škol a pokoušela se definovat pozici zástupce ředitele školy.

BP E. Kuchyňkové přinesla zajímavá data v oblasti komunikačních dovedností ředitelů škol. Poukázala na náročnost komunikační kompetence a v některých datech i rozporovala stávající teorii (například v komunikačních dovednostech).

BP I. Amin rozebírala otázku delegování v mateřské škole. Potvrdila, že praxe delegování je i v tomto prostředí plně funkční a využívána.

BP B. Chotašové zkoumala manažerské kompetence středního managementu v mateřské škole. Silnější stránkou práce byla odlišná data od zástupců ředitelů školy a ředitelů školy v pohledu na práci zástupců ředitelů školy. Ředitelky škol byly více kritické k práci a ke

kompetenčním dovednostem zástupkyň ředitelek, než jak jejich práci hodnotily samotné učitelky i zástupkyně ředitelek.

BP B. Meinlschmidtové zkoumala osobnostní kompetence středního managementu škol. V práci se zaměřila na zástupce ředitele škol a jejich pravomoci i na pozici zástupce ředitele škol v managementu školy. V práci se snažila vydefinovat, jaké osobnostní kompetence jsou pro práci zástupce ředitele důležité.

BP V. Košťálové rozvíjela téma sociálních kompetencí středního managementu. V závěrech zpochybnila automatické užívání členění podnikového managementu do školského prostředí. Poukázala i na odlišná očekávání od zástupců ředitelů škol ve srovnání s řediteli školy v sociálních kompetencích.

BP E. Kašákové zkoumala systém a kritéria výběru uchazečů na funkci ředitele školy a školských zařízení z pohledu uchazečů. Hlavním výstupem práce byl důraz na otázky ekonomiky školy a řízení pedagogického procesu během výběrových řízení na pozici ředitele školy.

BP M. Kasalové s názvem vedení a rozvoj školy analyzovala téma řízení v prostředí mateřských škol. Výstupem práce může být zdůraznění důležitosti otázek komunikace a hodnocení zaměstnanců v prostředí mateřských škol.

V DP M. Bareše Kompetenční profil ředitelů škol a jejich další vzdělávání autor popsal problematiku kompetenčního profilu a pokusil se definovat 11 oblastí kompetencí. Ve výzkumu Bareš obhájil důležitost těchto oblastí. Dále v práci mapoval důležitost vzdělávání ředitelů škol v jednotlivých fázích ředitelské kariéry. Srovnával i pohled ředitelů škol a jejich nadřízených (zřizovatelů) na téma dalšího vzdělávání. Bareš s pomocí potvrzených hypotéz doporučoval podpořit další vzdělávání ředitelů škol a vypracování kompetenčního profilu ředitele škol.

DP H. Sedlákové se zabývala problémy ředitelek mateřských škol v jednotlivých fázích jejich profesní kariéry. Ve výzkumné části přiblížila odlišnosti v problémech u ředitelek méně a více zkušených. Kromě různé míry jistoty v řízení zdokumentovala i riziko související s únavou a pracovní vytížeností u zkušených ředitelek.

DP L. Návrátové přispěla k tématu kompetencí problematikou standardu ředitele školy v souvislosti s celoživotním vzděláváním a možností hodnocení ředitele školy zřizovatelem.

Kompetenční model doporučovala využít k výběru manažera, ale i k rozvoji manažerských dovedností a k hodnocení manažera. Ve výzkumu se pokusila porovnat pohled zřizovatelů a ředitelů škol na tuto problematiku. Závěry ukázaly rozpory- zatímco zřizovatelé ke stanovení standardu ředitele škol neměli větší výhrady, ředitelé škol byli v hodnocení opatrnější. Ředitelé vítali možnost zavedení standardů pro oblast sebereflexe jejich práce, zřizovatelé podle Návrátové očekávají od standardů zlepšení v oblasti kvality řízení a vzdělávání.

Cílem práce bylo využít poznatky získané z bakalářských a diplomovaných prací k prohloubení teorie v oblasti kompetencí. Téma kompetencí je značně široké, ale snad se mi v práci podařilo alespoň částečně postihnout některé důležité aspekty této problematiky.

SEZNAM ZDROJŮ

BACÍK, F.; KALOUS, J.; SVOBODA, J. aj.: *Úvod do teorie a praxe školského managementu I*. Praha: Univerzita Karlova, 1995. ISBN 80-7184-010-6

BARTÁK, Jan. *Skryté bohatství firmy*. 1. vyd. Praha : Alfa Publishing, 2006. 184 s. ISBN 978-80-87197-12-7.

BARTOŇKOVÁ, H. 2010. *Firemní vzdělávání: Strategický přístup ke vzdělávání pracovníků*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2914-5.

BAY, R. H. 2000. *Účinné vedení týmů*. Praha: Grada, 2000. ISBN 80-247-9068-8.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. A KOL.: *Psychologie a sociologie řízení*. 3. rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2007. ISBN 978-80-7261-169-0.

BELZ, Horst; SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

CEJTHAMR, Václav; DĚDINA, Jiří. *Management a organizační chování*. Vyd. 2. Praha : Grada Publishing, 2010. 352 s. ISBN 978-80-247-3348-7.

ČÁP, J., MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČASTORÁL, Z. *Základy moderního managementu*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-76-1.

ČERNÍKOVÁ, H. *Teorie a praxe školského managementu*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2005.

DYTRT, Z. aj. 2004. *Manažerské kompetence v Evropské unii*. Praha: C. H. Beck, 2004. ISBN 80-7179-889-4.

EUR-LEX PŘÍSTUP K PRÁVU EVROPSKÉ UNIE. *Doporučení Evropského parlamentu a Rady: o klíčových schopnostech pro celoživotní učení (2006/962/ES)* [online]. 18. 12. 2006. 2009 [cit. 2013-03-28]. Dostupné z: <http://eur-lex.europa.eu/cs/index.htm>.

EUROMISE. *Intranet Euromise* [online]. 2002 [cit. 2013-04-01]. Dostupné z: <http://ucebnice.euromise.cz/index.php?conn=0§ion=epideme&node=node139>

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

HANDLÍŘ, J. 1998. *Management pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Computer Press, 1998. ISBN 80-7226-095-2.

HENDL, J. *Přehled statistických metod. Analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál, 2011. 4. rozšířené vydání, s 734. ISBN 978-80-262-0200-4.

HRONÍK, František – VEDRALOVÁ, Jitka - HORVÁT, Luboš. *Kompetenční model*. Brno : Motiv Press, 2008. ISBN 978-80-904133-2-0.

KALOUS, J. (ed.) 1997. *Příprava řídících pracovníků ve školství*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1679-5.

Klíčové schopnosti pro celoživotní učení: Evropský referenční rámec 2007 [online]. Lucemburk : Úřad pro úřední tisky Evropských společenství, 2007 [cit. 2013-03-12]. Dostupné na WWW: <http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_cs.pdf>.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální činnosti a metody personální práce: východiska a vývoj*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2010, 215 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2497-3.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012, 149 s. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3269-5.

KOONTZ, H.; WEIHRICH, H. *Managemenst*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-45-7.

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů*. 4. vyd. Praha: Management Press, 2008. 399 s. ISBN 978-80-7261-168-3.

KOVÁCS, J. 2007. *Manažerské dovednosti*. Ostrava: Vysoká škola báňská. Technická univerzita, 2007. ISBN 978-8024-814-23-0.

KUBEŠ, M.; SPILLEROVÁ, D.; KURNICKÝ, R. 2004. *Manažerské kompetence: Způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 80-247-0698-9.

LHOTKOVÁ, Irena; TROJAN, Václav; KITZBERGER, Jindřich. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. 1. Vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. 103 s. ISBN 978-80-7357-899-2.

Management Mania: Manažerské funkce [online]. 2012 [cit. 2012-11-30]. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/manazerske-funkce-cinnosti>.

McKinsey & Company Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení. [online]. Praha, září 2010. [cit. 2012-11-01]. Dostupné na [www<:http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/>](http://www.mckinsey.com/locations/prague/work/probono/).

MLÁDKOVÁ, L.; JEDINÁK, P. A KOLEKTIV. *Management*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-230-1.

MŠMT. *Výstup z odborné diskuse k projektovému záměru IPn "Kariéra ředitele školy - ŘEDITEL21": (datum konání 9. 3. 2012 v Praze)* [online]. 1.vyd. Praha, 2012 [cit. 2013-04-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy/vystup-z-odborne-diskuse-k-projektovemu-zameru-ipn-kariera?highlightWords=V%C3%BDsledky+maturit+2012>.

MUŽÍK, J. 1999. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Codex Bohemia, 1999. ISBN 80-85963-93-0.

MUŽÍK, J. 2006. *Rozvoj profesních kompetencí andragoga (hlavní směry)* [online]. Příspěvek na mezinárodní konferenci Univerzity Mateja Bela Fakulty humanitných vied Banská Bystrica 23. – 24. 11. 2006 [cit. 2012-03-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.uklizeno.cz/docmuzik/doc/ukazky/p21.doc>>.

NAKONEČNÝ, Milan. *Lidské emoce*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2000, 335 p. ISBN 80-200-0763-6.

OBST, O. 2006. *Manažerské minimum pro učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1359-0.

OBST, O.; HRABOVSKÝ, M.; IVANOVÁ, K.; KUBÁTOVÁ, J.; HORVÁTH, M.; KLOS, R. *Základy obecného managementu*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, 2006. ISBN 80-244-1365-5.

PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE. *Katalogu Úřední knihovny pedagogické fakulty Univerzity Karlovy*[online]. 2010, 2012 [cit. 2012-11-07].

Dostupné z:

http://ckis.cuni.cz/F/L1QC5281TL6JMFHTR7ETDUGSLNJDGVXFLRYEPVL4MUC41CHS3-58544?func=file&=&file_name=base-list-pedf&pds_handle=GUEST.

PLAMÍNEK, J.; Fišer, R. 2005. *Řízení podle kompetencí*. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-1074-9.

POL, M. Předmluva k českému vydání. In: GOLD, A. *Řízení současné školy : o práci učitelů na střední úrovni řízení*. Tďár nad Sázavou : FAKTA, 1998. ISBN 80-902614-0-X.

PRÁŠILOVÁ, M., *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*, Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník*, Praha : Portál, 2009. ISBN: 80-7178-579-2.

SLAVÍKOVÁ, L. 2003a. *Systém přípravy řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Univerzita Karlova Praha, 2003.

SLAVÍKOVÁ, L. 2003c. *Řízení školy a pedagogického procesu*. Praha: Univerzita Karlova Praha, 2003. ISBN 80-7315-057-3.

SLAVÍKOVÁ, L.; KARABEC, S. 2003b. *Ředitel školy – leader i manažer*. Praha- – Manchester:Formata, 2003. ISBN 80-239-2209-2.

SOLFRONK, Jan. *Kapitoly ze školského managementu*. Liberec : Technická univerzita, 2002. ISBN 80-7083-655-5.

STÝBLO, J. 2008. *Management současný a budoucí*. Praha: Professional Publishing, 2008. ISBN 978-8-086946-67-2.

SVOBODOVÁ, Kateřina. *Profesní vzdělávání dle kompetenčního modelu organizace*. Praha, 2011. Bakalářská práce. Univerzita Jana Amose Komenského. Vedoucí práce Prof. PhDr. Jan Barták, DrSc.

ŠULEŘ, O. 2008. *5 rolí manažera a jak je profesionálně zvládnout*. Praha: Computer Press, 2008. ISBN 978-80-251-2316-4.

TROJAN, V. 2010. Systém vzdělávání řídících pracovníků v České republice. *Řízení školy*. 2010, roč. VII, č. 12. ISSN 1214-8679.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Organizační chování: Teoretická východiska a trendy personálního managementu*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2009. 104 s. ISBN 978-80-86723-66-2.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2009. 128 s. ISBN 978-80-86723-80-8.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4

VEBER, J. A KOLEKTIV. *Základy managementu pro střední školy*. Praha: Fortuna, 2003. ISBN 80-7168-654-9.

VETEŠKA, J.; TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1770-8.

VETEŠKA, Jaroslav. *Kompetence ve vzdělávání dospělých: Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. 1. vyd. Praha: UJAK, 2010. 200 s. ISBN 978-80-86723-98-3.

VODÁČEK, L.; VODÁČKOVÁ, O. *Management: teorie a praxe v informační společnosti*. Praha : Management Press, 2001. ISBN 80-7261-041-4.

Wikipedia [online]. 2001 [cit. 2013-01-08]. Dostupné z WWW: <<http://wikipedia.org/>>.

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů (zákon o pedagogických pracovnících), ve znění pozdějších předpisů.

Zákon č. 65/1965 Sb. Zákoník práce, ve znění dodatků a pozdějších předpisů

ZLÁMAL, J.; BAČÍK, P.; BELLOVÁ, J. *Management Základy managementu*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-083-4.

Zpráva OECD o hodnocení vzdělávání v České republice: Závěry 2012. [online]. OECD, 2012 [cit. 2012-03-03]. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/file/20716>>.

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A ZKRATEK

Seznam obrázků

Obrázek 1: Zdroje kompetence a model její struktury	13
Obrázek 2: Řídící pracovníci ve školství.....	23
Obrázek 3: Ředitelé – čas strávený jednotlivými aktivitami	27
Obrázek 4; Analýza klíčových slov.....	36
Obrázek 5; Poměr využití možností zdokonalení komunikačních dovedností ředitelů	40
Obrázek 6; Komunikace ředitele ve stresu nebo časové tísní.....	40
Obrázek 7; Využívání jednotlivých dovedností.....	40
Obrázek 8; Způsob komunikace, kterým ředitelé nejčastěji komunikují	41
Obrázek 9; Výsledky výzkumného šetření	43
Obrázek 10; Hypotéza 6. Zástupkyně ředitelky školy MŠ provádí pravidelně a do hloubky kontrolu	45
Obrázek 11; Členění managementu školy	50
Obrázek 12; Srovnání výsledků / Košťálová	51
Obrázek 13; Výsledky dotazníkového šetření / Kašáková	54
Obrázek 14; Výsledky dotazníkového šetření / Kasalová	56
Obrázek 15; Kompetenční model pro vedení škol v Norsku.....	59
Obrázek 15; Výsledky výzkumné části / Bareš.....	61
Obrázek 17; Výsledky výzkumné části / Sedláková	68
Obrázek 18; Výsledky výzkumné části / Návratová	75

Seznam příloh

Příloha 1: Kompetenční profil ředitelů škol (Bareš, 2012).....	I
Příloha 2: Průměrné hodnoty důležitosti kompetencí (Bareš, 2012).....	VI
Příloha 3: Pozvánka na jednání o posouzení a podpoře	VIII

1. Kompetence strategického řízení	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel je tvůrcem a nositelem vize a strategie školy a má schopnosti tvořit takové vize a strategie a vytyčovat cíle, které budou srozumitelné a akceptovatelné pro ostatní spolupracovníky.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - zná teorie strategického řízení a plánování - zná cíle školy - zná školské národní i mezinárodní prostředí 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - analyzuje a tvoří vize - sděluje jasnou vizi ostatním pracovníkům - tvoří koncepci a strategii školy srozumitelnou pro všechny - stanovuje SMART cíle - zavádí a udržuje v chodu systémy, nástroje a opatření podporující danou strategii - při naplňování strategie průběžně hodnotí a přehodnocuje cíle - předkládá argumenty vedoucí k přijetí záměrů ostatními pracovníky - sleduje vývoj i mimo školství 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - smysluplnou argumentací a vlastní postojem přispívá k akceptaci záměrů - vlastním postojem přispívá k akceptaci záměrů ostatními - prokazuje odvahu, strategické myšlení a realismus 	Postoje

2. Kompetence řízení rozvoje a organizace školy	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel plánuje a řídí rozvoj a změny ve škole s ohledem na vývoj společnosti i technologii, organizuje činnost školy a je schopen zajistit potřebné podmínky.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - zná teorie školského managementu a managementu změn - zná systémy řízení a typy organizačních struktur - orientuje se v nových technologiích - má marketingové znalosti 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - řídí, iniciuje a vede procesy rozvoje a změn - stanovuje organizační strukturu - organizuje činnosti ve škole - rozvíjí kulturu školy, která podporuje sdílení znalostí - zapojuje školu do rozvojových a grantových programů - vybavuje školu moderní technikou - zvládá řešit nenadálé situace 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - ukazuje přijetí zodpovědnosti za klima školy - zachovává loajalitu k zákonům, předpisům a ke zřizovateli 	Postoje

3. Kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí		
<i>Charakteristika kompetence:</i>		
Ředitel zná pedagogické a didaktické procesy, je schopen řídit procesy učení, pracovat s kurikulem a nastavuje celkové efektivní učební prostředí.		
<i>Popis kompetence:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> - zná soudobé teorie učení a vyučování - má přehled o nových trendech ve vzdělávání - zná požadavky a očekávání žáků, rodičů a zřizovatele - zná pedagogické a didaktické procesy a podmínky výuky - zná psychologické a sociální aspekty vzdělávání - má znalosti o tom, jaké prostředky vytvářejí dobré učební prostředí 		Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - řídí tvorbu a rozhoduje o kurikulu - pravidelně aktualizuje kurikulum dle měnících se potřeb - využívá zpětnou vazbu od žáků, učitelů, rodičů a zřizovatele - formuluje a prosazuje očekávání žáků - zavádí nové prostředky, formy a metody podporující výuku - podporuje zavádění moderních výukových technologií - zavádějí ve škole formy práce pro žáky umožňující inkluzi ve výuce - vytváří pozitivní klima pro vyučování a učení - aktivuje spolupráci a přenos informací ze zahraničí - věnuje se rozšiřování nabídky služeb ve škole 		Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - prokazuje vůli a vytrvalost - není dogmatický, ale hledající 		Postoje

4. Kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy		
<i>Charakteristika kompetence:</i>		
Ředitel zajišťuje kvalitu výsledků činnosti organizace zejména potom procesu vyučování a dokáže ji posoudit a reagovat v případě, že kvalita nesplňuje očekávání.		
<i>Popis kompetence:</i>		
<ul style="list-style-type: none"> - zná požadavky a zásady evaluace a autoevaluace školy a učebního procesu - umí pracovat s daty v pedagogickém rozvoji - zná a využívá techniky řízení kvality ve škole - umí zpracovat efektivní evaluační systém 		Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - stanovuje standardy kvality - vytváří celkové podmínky pro řízení kvality - využívá vnitřní i vnější evaluační nástroje - monitoruje a hodnotí úroveň vzdělávání ve škole - přijímá opatření v případě zjištěných nedostatků v kvalitě (hospitace, rozhovory) - zavádí společné strategie v práci učitelů 		Činnosti (dovednosti)

<ul style="list-style-type: none"> - zprostředkovává vysokou úroveň očekávání - usiluje o kvalitu, efektivitu a účinnost v každé oblasti své práce 	Postoje
--	---------

5. Kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy

Charakteristika kompetence:

Ředitel zodpovídá za výsledky žáků a má odborné znalosti k provádění kvalitního hodnocení a jeho interní i externí prezentaci.

Popis kompetence:

<ul style="list-style-type: none"> - zná postupy pro dosažení plánovaných výsledků - zná a umí využívat techniky pro kontrolování dosažených výsledků - zná pravidla hodnocení - umí analyzovat a interpretovat výsledky zkoušek a průzkumů 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - vytváří podmínky pro dosažení plánovaných výsledků - stanovuje jednoznačná kritéria pro hodnocení výsledků - reaguje na výsledky adekvátními opatřeními a případně hledá postupy a možnosti nápravy - seznamuje s výsledky ostatní pracovníky 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - prokazuje silnou orientaci na výsledek - při hodnocení výsledků dodržuje stanovená kritéria 	Postoje

6. Kompetence leadershipu

Charakteristika kompetence:

Ředitel kultivuje společenství spolupracovníků a vede je tak, aby byli hrdí a motivováni ke své práci, aby cítili pomoc a podporu ze strany ředitele.

Popis kompetence:

<ul style="list-style-type: none"> - zná základní pojmy a témata vedoucí funkce, styly řízení, moc, autorita, odpovědnost - umí identifikovat schopnosti, kvality a potřeby svých podřízených - zná jednotlivé personální činnosti - zná práva a povinnosti zaměstnavatele a zaměstnance - zná pravidla vedení pracovních porad - má dobře rozvinuté komunikační dovednosti 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - vede učitele a komunikuje s nimi - používá dialog jako nástroj vedení - řeší konflikty v součinnosti s učiteli a ostatními, jichž se záležitost týká - vytváří prostředí důvěry, důvěryhodnosti a zájmu - zvládá konflikty a odpor proti změnám - oceňuje a hodnotí - rozvíjí spoluzodpovědnost za úspěch školy - stimuluje angažovanost a motivaci učitel 	Činnosti (dovednosti)

<ul style="list-style-type: none"> - prezentuje vztah zodpovědnosti - toleruje odlišnosti - je schopen naslouchat druhým. - je schopen nadchnout druhé pro práci. - podřízené bere jako partnery - stará se o to, aby stále více pracovníků přebíralo vedoucí odpovědnost v organizaci - vytváří u spolupracovníků pocit, že jsou vnímáni a ctěni 	Postoje
--	---------

7. Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel zajišťuje rozvoj a vzdělávání pracovníků v souladu se záměry organizace a má takové znalosti, aby se mohl podílet na plánování osobního rozvoje zaměstnanců.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - umí analyzovat vzdělávací potřeby pracovníků - umí sestavit plány osobního rozvoje zaměstnanců 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - vytváří podmínky pro profesionální rozvoj pracovníků - stimuluje a motivuje zaměstnance k sebevzdělávání, zavádění novinek a inovací - podporuje rozvoj kompetencí při práci s moderními technologiemi 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - chápe vzdělávání pracovníků jako přínos pro organizaci a ne jako svoje ohrožení 	Postoje

8. Kompetence podporující týmovou práci	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel svým chováním a postoji podporuje a vytváří podmínky pro týmovou součinnost všech pracovníků.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - umí vytvářet efektivní týmy či pracovní skupiny a rozdělovat týmové role - zná techniky týmové reflexe a týmové komunikace 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - rozvíjí kolegiální společenství, mezilidské vztahy a vztahové kompetence - buduje týmovou spolupráci - organizuje akce vedoucí ke spolupráci v učitelském sboru - provádí synchronizaci a kooperaci členů týmu - vypracovává vnitřní systém delegování úkolů - podporuje dialog mezi členy týmu - včas identifikuje problémy v týmu a doporučuje postupy k řešení situace 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - při konfliktech v týmu projevuje organizovaný a logický přístup 	Postoje

9. Kognitivní kompetence	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel má základní odborné znalosti v oblasti práva, finančního řízení a nových technologií a dovede je správně aplikovat při řízení školy.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - zná právní předpisy (pracovní, ekonomické, školské) a dovede je uplatňovat - zná finanční toky ve školství, finanční hospodaření a účetní zákonitosti - zná směrnice zřizovatele - zná teorii managementu vzdělávání - umí pracovat s moderními technologiemi - umí pracovat s informacemi a dokáže je využít a interpretovat - zná cizí jazyky k využívání zahraničních zdrojů 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - nastavuje vnitřní ekonomické směrnice - získává další finanční zdroje (jiná činnost, projekty, dotace) - sleduje změny v zákonech a předpisech - vyhodnocuje rozpočet školy a sleduje závazné ukazatele - zapojuje moderní technologie do řízení školy 	Činnosti (dovednosti)
<ul style="list-style-type: none"> - je loajální k dodržování zákonů a předpisů - nové poznatky a technologie bere jako přínos 	Postoje

10. Kompetence k budování partnerství a spolupráce	
<i>Charakteristika kompetence:</i> Ředitel je schopen začlenit školu do systému, udržovat spolupráci s dalšími organizacemi a institucemi a pozitivně prezentovat školu vůči veřejnosti.	
<i>Popis kompetence:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> - chápe roli zřizovatele školy a školy samotné - chápe systém, struktury a kulturní kontext - má dobré prezentační schopnosti 	Znalosti (vědomosti)
<ul style="list-style-type: none"> - systematicky komunikuje se zřizovatelem a dalšími subjekty - poskytuje součinnost ČŠI - nastavuje ve škole partnerské prostředí, komunikuje se všemi partnery – žáky, rodiči, zaměstnanci - postupuje v součinnosti s profesními organizacemi a orgány ve škole a rodiči - sleduje vnější prostředí, udržuje dobré vztahy se všemi partnery organizace, s dalšími organizacemi. - udržuje kontakty s jinými oblastmi mimo vzdělávání - provádí mediální propagaci školy a jejích výsledků - buduje image a legitimitu školy - udržuje kontakt s médii 	Činnosti (dovednosti)

Příloha 2: Průměrné hodnoty důležitosti kompetencí (Bareš, 2012)

	MŠ			ZŠ			SŠ			CELKEM
	ŘMŠ	DS MŠ	CELK MŠ	ŘZŠ	DS ZŠ	CELK ZŠ	Ř SŠ	DS SŠ	CELK SŠ	
1. Kompetence strategického řízení										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,88	2,80	2,87	2,88	2,86	2,88	3,03	3,40	3,10	2,92
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,34	3,20	3,32	3,44	3,40	3,43	3,54	3,53	3,54	3,41
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,48	3,27	3,46	3,53	3,40	3,52	3,69	3,53	3,66	3,53
2. Kompetence řízení rozvoje a organizace školy										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,66	2,47	2,65	2,62	2,80	2,64	2,83	2,93	2,85	2,68
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,22	3,40	3,24	3,21	3,40	3,23	3,38	3,33	3,38	3,26
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,51	3,40	3,50	3,46	3,67	3,48	3,58	3,47	3,56	3,51
3. Kompetence řízení procesu vyučování a tvorby učebního prostředí										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,93	2,53	2,89	2,88	2,67	2,86	2,69	3,00	2,75	2,85
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,24	2,93	3,21	3,08	3,20	3,09	3,02	3,00	3,01	3,12
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,39	3,00	3,35	3,28	3,53	3,30	3,18	3,40	3,23	3,31
4. Kompetence zaměřené na kvalitu vyučování a školy										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,67	2,27	2,63	2,51	2,13	2,48	2,37	2,40	2,38	2,52
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,24	2,73	3,19	3,19	2,87	3,16	3,05	2,93	3,03	3,14
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,52	3,13	3,48	3,46	3,20	3,43	3,42	3,27	3,39	3,44
5. Kompetence zaměřené na výsledky vyučování a školy										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,58	2,13	2,54	2,49	2,29	2,47	2,32	2,20	2,30	2,46
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,04	2,53	2,99	3,01	2,80	2,99	2,89	2,60	2,84	2,96
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,26	2,67	3,20	3,18	2,87	3,15	3,08	2,60	2,99	3,14
	MŠ			ZŠ			SŠ			CELKEM
	ŘMŠ	DS MŠ	CELK MŠ	ŘZŠ	DS ZŠ	CELK ZŠ	Ř SŠ	DS SŠ	CELK SŠ	
6. Kompetence leadershipu										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,84	2,47	2,80	2,88	2,73	2,86	2,77	3,00	2,81	2,83
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,20	3,00	3,18	3,47	3,31	3,45	3,22	3,07	3,19	3,29
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,41	3,07	3,37	3,52	3,07	3,48	3,48	3,20	3,43	3,43
7. Kompetence řízení rozvoje lidských zdrojů										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,44	1,80	2,38	2,26	1,67	2,20	2,17	1,80	2,10	2,25
<i>první 3 roky ve funkci</i>	2,99	2,73	2,96	2,93	2,73	2,91	2,85	2,87	2,85	2,92
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,19	2,80	3,15	3,14	2,87	3,11	3,17	3,07	3,15	3,14
8. Kompetence podporující týmovou práci										
<i>před nástupem do funkce</i>	3,01	1,87	2,90	2,87	1,73	2,76	2,86	1,53	2,61	2,79
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,24	3,20	3,24	3,22	2,80	3,18	3,26	2,73	3,16	3,20
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,39	3,33	3,38	3,45	2,93	3,40	3,43	2,80	3,31	3,38
9. Kognitivní kompetence										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,73	2,67	2,72	2,73	2,60	2,72	2,66	2,80	2,69	2,71
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,23	2,93	3,20	3,22	3,07	3,20	3,09	3,00	3,08	3,18
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,38	3,06	3,35	3,49	3,21	3,47	3,38	3,13	3,34	3,39
10. Kompetence k budování partnerství a spolupráce										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,56	2,36	2,54	2,52	2,20	2,49	2,58	2,40	2,55	2,52
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,21	2,53	3,15	3,23	2,64	3,18	3,11	2,87	3,06	3,14
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,36	2,53	3,28	3,42	2,80	3,36	3,40	2,93	3,31	3,32
11. Kompetence sebezrovoje a sebevědomění										
<i>před nástupem do funkce</i>	2,86	2,20	2,79	2,86	2,07	2,79	2,98	2,00	2,80	2,79
<i>první 3 roky ve funkci</i>	3,22	2,73	3,17	3,29	2,73	3,24	3,20	2,87	3,14	3,19
<i>4 a více let ve funkci</i>	3,35	2,93	3,31	3,48	2,93	3,43	3,42	2,93	3,33	3,36

Přehled intenzity problémů ředitelek MŠ podle fází profesní dráhy

Fáze I.

poř.	Problémy velké a závažné	%	Oblast	Problémy včetně střední	%	Oblast
1	Snížená péče o svoje zdraví	48	Osob.	Pocity únavy a vyčerpání	86	Osob.
2	Řízení vlastního času	40	Osob.	Snížená péče o svoje zdraví	80	Osob.
3	Pocity únavy a vyčerpání	39	Osob.	Požadované změny zvenčí	73	Vněj.
4	Omezení koníčků a zálib	39	Osob.	Řízení vlastního času	72	Osob.
5	Požadované změny zvenčí	34	Vněj.	Práce s financemi	70	Vnitř.
6	Administrativa	30	Vnitř.	Omezení koníčků a zálib	64	Osob.
7	Přímá pedagogická činnost	30	Vnitř.	Požadavky kontrol.orgánů	63	Vněj.
8	Práce s financemi	26	Vnitř.	Administrativa	63	Vnitř.
9	Odborné informace manag.	22	Vněj.	Tvorba, evaluace ŠVP	61	Vnitř.
10	Pocit osamocení, izolace	20	Osob.	Pocit osamocení a izolace	59	Osob.

Fáze II.

poř.	Problémy velké a závažné	%	Oblast	Problémy včetně střední	%	Oblast
1	Snížená péče o svoje zdraví	53	Osob.	Pocity únavy a vyčerpání	91	Osob.
2	Omezení koníčků a zálib	52	Osob.	Snížená péče o svoje zdraví	85	Osob.
3	Pocity únavy a vyčerpání	49	Osob.	Řízení vlastního času	82	Osob.
4	Administrativa	41	Vnitř.	Péče o budovu	76	Vnitř.
5	Řízení vlastního času	37	Osob.	Omezení koníčků a zálib	75	Osob.
6	Přímá pedagogická činnost	35	Vnitř.	Přímá pedagog. činnost	67	Vnitř.
7	Práce s financemi	30	Vnitř.	Požadované změny zvenčí	66	Vněj.
8	Péče o budovu	29	Vnitř.	Práce s financemi	65	Vnitř.
9	Požadované změny zvenčí	28	Vněj.	Administrativa	62	Vnitř.
10	Odborné informace manag.	17	Vněj.	Pocit osamocení, izolace	60	Osob.

Fáze III.

poř.	Problémy velké a závažné	%	Oblast	Problémy včetně střední	%	Oblast
1	Přímá pedagogická činnost	39	Vnitř.	Pocity únavy a vyčerpání	81	Osob.
2	Snížená péče o svoje zdraví	38	Osob.	Řízení vlastního času	69	Osob.
3	Pocity únavy a vyčerpání	36	Osob.	Snížená péče o své zdraví	68	Osob.
4	Požadované změny zvenčí	27	Vněj.	Přímá pedagog. činnost	60	Vnitř.
5	Řízení vlastního času	26	Osob.	Požadované změny zvenčí	59	Vněj.
6	Administrativa	25	Vnitř.	Administrativa	51	Vnitř.
7	Omezení koníčků a zálib	21	Osob.	Péče o budovu	50	Vnitř.
8	Práce s financemi	18	Vnitř.	Ztráta motivace k práci	50	Osob.
9	Pocit osamocení, izolace	16	Osob.	Omezení koníčků a zálib	50	Osob.
10	Sledování práce učitelek	14	Vnitř.	Práce s financemi	46	Vnitř.

POZVÁNKA NA JEDNÁNÍ O POSOUZENÍ A PODPOŘE / zpětná vazba, hodnocení/

Podnět k posuzování: ☐ Pravidelné posouzení ☐ _____

<u>Pracovník:</u>			
Osobní číslo	Příjmení, jméno	Funkce, činnost	Oddělení
<u>Nadřízený:</u>			
	Příjmení, jméno	Funkce, činnost	Oddělení

<u>Plánovaný termín jednání:</u> _____	<u>Termín posledního jednání:</u> _____
---	--

A. Zásady

- K nejdůležitějším úkolům nadřízeného v oblasti řízení patří, aby se svým zaměstnancem hovořil o hodnocení svého výkonu a popř. aby učinil opatření k jeho profesní podpoře popř. zlepšení výkonů.
- Pracovník díky tomuto rozhovoru získá zpětnou vazbu o jím učiněných výkonech, jak jsou stanoveny v popisu pracovního místa a současně informaci o možnosti svého profesního rozvoje v organizaci. Stejně tak má díky tomuto rozhovoru možnost dát zpětnou vazbu.
- Navíc je posouzení výkonu nástrojem včasného rozpoznání potenciálu s možností jeho využití a rozvoje.
- Posouzení výkonů pracovníka se má provádět každý rok a bez časového omezení (pracovní vytížení, věk, firemní stáří, organizační změny aj.) v rámci podrobného jednání o posouzení a podpoře, a dále má zahrnovat veškeré posuzované období. Nadřízený se má na tento hodnotící rozhovor důkladně připravit a to umožnit také svému pracovníkovi tím, že ho bude včas informovat o termínu, a také že mu předá formulář o posouzení.

B. Pokyny k provádění

Smysluplné posuzování je možné pouze tehdy, pokud se zakládá na konkrétních očekáváních. Toto znamená, že nadřízený musí jak na začátku, tak i na konci posuzovaného období vést jednání s pracovníkem podle formuláře o posouzení. Na počátku posuzovaného období se projednávají a konstatují očekávání ohledně cílů, úkolů a chování. Na konci posuzovaného období se posuzuje a konstatuje dosažený výkon.

1. Vlastní obraz pracovníka

Na počátku rozhovoru o posouzení má být dána pracovníkovi možnost, aby objasnil svůj vlastní obraz ohledně stanovených cílů a očekávání na něj kladené; toto je možné konstatovat v heslech.

2. Znaky chování

Očekávání nadřízeného ohledně chování pracovníka musí být konkretizována a projednávána. Zvláštní očekávání jsou zachycena potvrzením jednoho nebo několika z uvedených kritérií chování v každé z uvedených oblastí. Pokud je to zapotřebí, mohou být ve volném prostoru

pod (mezi) jednotlivými kritérii chování blíže vlastními slovy vysvětlena a konstatována očekávání a tak definována další kritéria, která se zdají být důležitá.

Ke konci příslušného posuzovaného období se posuzuje chování pracovníka s ohledem na stanovená očekávání a v případě potřeby je okomentováno; přitom je možné se blíže věnovat zvláště pozitivním nebo negativním odchylkám, nasazení pracovníka, specifickým problémům, které ještě existují, atd.

3. Cíle a úkoly

Odvozují se zásadně od cílů firmy a jsou s nimi v souladu.

- Stanovení cíle/těžiště úkolů/cíle skupiny:
Cíle musí být sjednány mezi nadřízeným a pracovníkem (doporučení: max. 5). Každý cíl sjednaný na počátku posuzovaného období musí být okomentován v rozhovoru o posouzení. Ve smyslu celkového hodnocení se hodnotí jak dosažení cíle, tak i nasazení pracovníka, vlivy z vnějšku atd. Toto umožňuje popř. v případě nedosažení cíle – z důvodů, které pracovník nezavinil – přesto označit plnění jako „plně splňuje očekávání“ nebo „překonává očekávání“.
- Úkoly v rámci popisu pracovního místa:
Pro následující rok jsou učiněna ujednání, která mají obzvláště respektovat oblasti úkolů pracovníka. Očekávání kladená na pracovníka musí být konkretizována. Splnění úkolů bude ke konci příslušného posuzovaného období okomentováno např. konstatováním pozitivních nebo negativních odchylek, poznámky o nasazení pracovníka atd. musí být zapsány v posouzení.

4. Osobní cíle rozvoje/opatření z posouzení

Je nutno konstatovat osobní cíle rozvoje pro pracovníka popř. opatření, která je nutno provést a která byly sjednána v rozhovoru o posouzení. Toto mohou být sjednané změny chování, opatření dalšího vzdělávání, ale také přání pracovníka (ohledně nasazení) a další.

5. Shrnutí posouzení

Posouzení pracovníka je možné shrnout v několika heslech.

6. Stanovisko pracovníka

Po zakončení vysvětlení posouzení a jednání o posouzení a podpoře má pracovník možnost k zaujetí stanoviska. Kromě toho je tento odstavec k dispozici pro ostatní poznámky nadřízeného popř. nejbližšího vyššího nadřízeného.

7. Příčné posuzování

Pokud ke konci posuzování nedojde ke shodě mezi nadřízeným a pracovníkem, je možné na přání pracovníka provést příčné posouzení dvěma jinými pracovníky. K tomuto má jak posuzovaný pracovník, tak i posuzující nadřízený zvolit vždy po jednom pracovníkovi z bezprostředního okolí. Pro toto příčné posouzení je nutno používat zvláštní formulář posuzování.

Po provedení jednání o posouzení a podpoře předejte prosím originál formuláře nejbližšímu vyššímu nadřízenému a potom personálnímu oddělení. Udělejte si prosím vždy jednu kopii pro sebe a pro pracovníka.

Vysvětlení stupnice: splňuje očekávání (≈)

1/ Reaktiv:	2/ Aktiv 1:	3/ Aktiv 1:	4/ Proaktiv 1:	5/ Proaktiv 2:
≈ ne	≈ částečně	≈ zcela	≈ překonává	≈ dalece překonává

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Bc. Kateřina Svobodová

Obor: Management vzdělávání

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Metaanalýza závěrečných prací zabývajících se termínem kompetence

Rok: 2013

Počet stran textu bez příloh: 87

Celkový počet stran příloh: 10

Počet zdrojových titulů a pramenů: 62